Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9370316
Centre d'intérêt : 520

Brunet, Andrée

Le tutorat centré sur la personne : phase II : une grille d'auto-observation : considérations théoriques / Andrée Brunet, Robert Quesnel. -- [Sainte-Thérèse] : Collège Lionel-Groulx, Service de la recherche, 1991

84, [26] p. ; 28 cm

Code : 1532-0319. Bibliogr. : p. 83-84

ISBN 2-9802142-1-3

Vedette(s)-secondaire(s) : Quesnel, Robert. * Collège Lionel-Groulx. Service de la recherche

Descripteur(s) : Tutorat * Instrument d'analyse * Elaboration de questionnaires * Critères d'évaluation * Validité * Questionnaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : PEC (Instrument)

Ce document, le deuxième d'une série de quatre (cf. EDUQ : 9370713, 9370262), présente l'évolution des travaux de la recherche, depuis la formulation des objectifs initiaux jusqu'à la mise au point d'une grille d'auto-observation. Le premier chapitre définit les propriétés de la grille, précise le rationnel qui justifie les changements majeurs (passage de tutorat à approche tutorale, d'une grille d'observation à une grille d'auto-observation), explique les conséquences de ces changements et les apports théoriques qui soutiennent la recherche. Le deuxième chapitre, portant sur l'élaboration des questionnaires, rapporte les résultats de la première expérience de validation des définitions. Le troisième chapitre décrit les quatre volets de la grille d'auto-observation, identifie le rationnel qui en sous-tend l'élaboration et précise ce qui résulte de leurs configurations et leur organisation. On retrouve, dans les annexes, des indications sur les questionnaires utilisés.

Type de document :
Notice(s) connexe(s) : 9370262

9370 316

LE TUTORAT CENTRÉ SUR LA PERSONNE

PHASE II
Une grille d'auto-observation

Considérations théoriques

Andrée BRUNET
Robert QUESNEL

SERVICE DE RECHERCHE
COLLÈGE LIONEL-GROULX
DÉCEMBRE 1991

9370316

LE TUTORAT CENTRÉ SUR LA PERSONNE

PHASE II
Une grille d'auto-observation

Considérations théoriques

Andrée BRUNET
Robert QUESNEL

SERVICE DE RECHERCHE
COLLÈGE LIONEL-GROULX
DÉCEMBRE 1991

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (P.A.R.E.A.)

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction des affaires éducatives du collège Lionel-Groulx.

Dépôt légal - 4e trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-9802142-1-3
© Collège Lionel-Groulx
Code de diffusion 1532-0319

LE TUTORAT CENTRÉ SUR LA PERSONNE - PHASE II:

Une grille d'auto-observation

Robert Quesnel

Andrée Brunet

COLLEGE LIONEL-GROULX

Novembre 1991

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I 3

Bref rappel historique 3
Propriétés de la grille 6
a) Propriétés rattachées au contenu 7
b) Propriétés rattachées au format 9
Les changements majeurs 12
a) Tutorat pour approche tutorale 12
b) Grille d'observation pour grille d'auto-observation 15
Les conséquences de ces changements 19
Les apports théoriques 21

CHAPITRE II 27

Élaboration des questionnaires 28
L'échantillon 30
Analyse des données 34
a) Mode de calcul 34
b) Analyse et interprétation des données 38
1. Analyse des titres 38
2. Analyse des caractéristiques 40
Les choix: facile ou difficile 43
Interprétation des données 43
A- Construction interne des définitions 45
B- Conception des définitions 46

CHAPITRE III 52

Mises en situation 52
Critères d'analyse 55
D'autres composantes sur les attitudes 62
L'intérêt pour l'étudiant et le contenu 65
Définition des pôles 73
Critères de choix des mises en situation 76
Les instruments 77
Le PEC 77

Les mises en situation 78
Composantes évaluatives des étudiants 79
Le lien entre les 4 questionnaires 79
Exercice de validation 80

CONCLUSION 81

BIBLIOGRAPHIE 83

ANNEXE I- **Les questionnaires** 85

ANNEXE II A- **Tableau des cotes pour les titres du questionnaire de la forme A** 92

ANNEXE II B- **Tableau des cotes des caractéristiques du questionnaire de la forme A** 98

Introduction

Ce document est le deuxième d'une série de quatre. Il présente l'évolution des travaux, depuis la formulation des objectifs initiaux jusqu'à la mise au point d'une grille d'auto-observation.

Trois chapitres seront nécessaires pour décrire et expliquer notre cheminement. Le premier, tout en faisant la transition avec le projet initial, définira les propriétés de la grille et précisera le rationnel qui justifie deux changements majeurs, soit:

- le passage de tutorat à approche tutorale;
- le recours à une grille d'auto-observation plutôt qu'à une grille d'observation;

Nous situerons nos préoccupations, par la suite, dans les courants existants dans la littérature actuelle, afin de bien positionner cette recherche et lui fournir un apport supplémentaire de crédibilité; la base de notre démarche étant constituée, jusqu'à ce jour, d'intuition et d'expériences pratiques.

Le deuxième chapitre rapportera les résultats de la première expérience de validation de nos définitions.

Le troisième chapitre décrira les quatre volets de la grille d'auto-observation, ce qui résulte de leurs configurations et de leur organisation.

Le troisième document rapportera les études de validation des quatre questionnaires de la grille. Il constituera, en quelque sorte, les données cliniques et statistiques.

Le quatrième document présentera la grille d'auto-observation dans sa version définitive, c'est-à-dire directement utilisable par les intervenants usagers.

Une recherche de ce genre emprunte souvent des méandres à peine perceptibles au départ. Ils prennent forme au fur et à mesure que progressent les travaux et se traduisent par des temps d'arrêt, des creux, des requestionnements, des retours en arrière, des changements de trajectoire, de nouvelles formulations de nos objectifs, des moments d'intuition, ponctués de moments d'hésitation. Après coup, il faut tout reconstituer selon une logique qui devra être accessible et comprise par tout lecteur moindrement intéressé par ce sujet.

Premier chapitre

Bref rappel historique

Pour bien situer le lecteur dans la présente phase II de cette recherche, il faut, au départ, rappeler les objectifs qui ont orienté la démarche en cours. Initialement, l'objectif était:

- mettre au point et valider une grille d'observation des comportements et des attitudes du professeur dans une fonction de tutorat centré sur la personne, à partir des 5 niveaux de définitions identifiés dans la recherche de la phase I, soit: autoritaire, soutien directif, instigateur, pourvoyeur et détachement créatif.

Les objectifs intermédiaires étaient:

- mettre au point les éléments de la typologie des niveaux propres à l'exécution de la fonction de tuteur conseil, en fonction des 5 niveaux précédemment identifiés;

- traduire la typologie sous forme de grille d'observation des comportements et des attitudes;

- vérifier auprès d'utilisateurs éventuels la compréhension et la pertinence de cette grille d'observation;

- évaluer le degré d'application de cette grille dans un contexte de tutorat;

- mettre au point les éléments qui pourraient servir à préciser le mode d'emploi de cette grille et aboutir éventuellement à l'élaboration d'un guide d'auto-analyse;

Ces objectifs se traduisent par une démarche méthodologique propre à préciser le contenu de chacune des composantes, définitions, attitudes et comportements, à valider celles-ci et à en tester la valeur clinique auprès d'utilisateurs éventuels.

Sans vouloir rappeler ici tous les éléments du rapport de la phase I, force nous est de mentionner l'essentiel du discours qui, à l'époque, nous a permis d'orienter nos investigations et qui, à toute fin pratique, sert de toile de fond aux propriétés que devra posséder cette grille d'observation.

L'analyse des composantes du tutorat, particulièrement dans la relation entre le professeur et les élèves, a permis de mettre en relief l'importance des attitudes et comportements d'un intervenant dans une approche centrée sur la personne.

> "Si le rôle du professeur est si essentiel dans la relation, nous serions portés, dans un premier temps, à lui accorder plus d'importance et à développer des modèles d'observation qui en tiendraient plus compte". (Brunet, 1987).

Cette constatation découle de l'importance des interventions du professeur en situation privilégiée, avec les étudiants, et ceci est d'autant plus vrai que:

> "dans ce rapport tuteur-élève peut s'exercer un contrôle plus ou moins grand, selon la conception que l'on se fait du modèle et du rôle d'initiateur qu'on peut avoir comme professeur, pour faire émerger chez l'étudiant, ses ressources, ses capacités et ses responsabilités face à l'atteinte de ses objectifs". (Brunet, 1987).

Jusqu'à un certain point, cette conception repose sur une question de dosage, de savoir jusqu'où on contrôle, jusqu'où on permet, jusqu'où on alimente, jusqu'où on suscite. Et comme le disait Nelson (1986), à quel moment il est important de provoquer, à quel moment il est important seulement d'écouter. Il semble bien que le déroulement de la relation du tutorat semble assez complexe, quand on le met en référence avec ces différents

éléments. D'où l'importance, pour le professeur, d'être bien informé de ses manières d'agir et de ses façons d'être.

Les travaux sur le mentoring nous ont permis d'identifier cinq niveaux d'intervention qui servent justement à identifier ces dimensions. C'est à partir de ces définitions qu'origine ce besoin de mettre au point une grille d'observation qui serait susceptible de permettre aux professeurs de se positionner quant à leurs comportements. Mais cette grille devait aussi permettre de décoder les attitudes sous-jacentes à chacun des comportements.

Voilà situé, nous l'espérons, l'objet principal de cette phase II de la recherche qui consiste à réaliser une grille au service du professeur qui, tout en lui permettant de se reconnaître, lui fournit en même temps des pistes et des avenues de solution pour un éventuel perfectionnement.

Propriétés de la grille

Avant d'élaborer notre instrument, il est important d'expliciter les propriétés déjà contenues dans les travaux antérieurs et les compléter par des considérations d'auteurs qui ont déjà travaillé avec de telles grilles. Cet

exercice ne fera que rendre plus rigoureuse notre démarche.

Les propriétés qui inspireront le choix des critères sont de deux ordres: celles qui sont rattachées au contenu et celles qui se rapportent au format.

a) Propriétés rattachées au contenu

Cette grille devra:

1. permettre d'identifier la capacité du professeur-tuteur à intervenir à différents niveaux selon les besoins exprimés par l'étudiant.

2. faciliter chez le professeur-tuteur, la possibilité de se reconnaître à l'un ou l'autre des cinq niveaux, et pas seulement au niveau du détachement créatif.

3. permettre au professeur-tuteur de savoir où il en est, jusqu'à quel point il se retrouve à chacun des niveaux.

4. favoriser chez le professeur-tuteur la réalisation d'un bilan, d'un diagnostic qui laisse place, par la suite, à plusieurs avenues de solution de perfectionnement.

5. faire émerger les éléments qui doivent mettre en valeur le tutorat centré sur la personne. De fait, on devra retrouver, à travers les différentes composantes de la grille, les types de comportements et d'attitudes qui sont davantage privilégiés dans le tutorat centré sur la personne.

6. amener le professeur-tuteur à vérifier son degré de cohérence et faire en sorte qu'il puisse être en mesure de constater jusqu'à quel point il peut prôner une attitude et vérifier, par la suite, dans ses comportements, s'il est différent et possiblement même contradictoire.

7. être réappropriée et récupérée par le professeur-tuteur qui en fera son propre instrument d'observation.

8. fournir un premier support aux améliorations que le professeur-tuteur voudra bien apporter à ses interventions dans la mesure où il le désire. Ce support serait représenté par des façons différentes d'agir et de se comporter.

b) Propriétés rattachées au format

1. Comme cette grille devra aboutir à du perfectionnement, il serait nettement préférable de développer des catégories faciles à comprendre et traduites par des formulations qui font appel à l'expérience quotidienne du professeur et non pas à des concepts abstraits qui nécessitent une réappropriation donc un temps plus long avant de pouvoir réagir.

2. Il faudra également que les catégories soient en nombre limité, c'est-à-dire ne pas dépasser 20 au total, tout simplement pour en rendre la manipulation plus facile et suggérer une vue d'ensemble dans un temps relativement court. Ceci est d'autant plus vrai que si le professeur-tuteur doit maîtriser ces catégories avant d'observer d'autres collègues, il ne faut pas que cet entraînement se prolonge indûment.

Ces propriétés reposent sur deux données essentielles qui ont des incidences importantes: la nature de nos catégories et l'objet de nos observations.

Evertson et Green (in Wittrock, 1986) soulignent l'importance de savoir sur quelle base sont établies les catégories. Certaines grilles d'observation sont inspirées directement de l'expérience à partir de laquelle on induit des catégories et des profils. Ce fut le cas de la démarche de Guy Denis (Prospectives, avril 1985). Par contre, notre grille s'inspire des travaux sur le mentoring et des cinq niveaux d'intervention identifiés par Rupnow, Bowton, (1986). En ce sens, nos catégories sont établies a priori et, par la suite, nous en déduisons un ensemble de comportements. Or, ces catégories a priori exigent beaucoup de rigueur et de cohérence puisque les comportements proposés découlent d'hypothèses et de construits logiques qui devront, par la suite, subir le test de la réalité.

Cette mise au point est importante, puisqu'elle détermine effectivement la perspective du travail que nous devrons effectuer. Nous devrons déduire de chacune des définitions, un ensemble de comportements et d'attitudes sous-jacentes à chacune d'elles. D'où l'importance d'avoir des définitions claires et rigoureuses qui produiront une énumération commune de caractéristiques endossées par la grande majorité du monde.

L'autre élément important se rapporte à l'objet d'observation. Règle générale, selon Simon et Boyer (1974), les grilles se regroupent en 7 catégories selon: les composantes affectives, les composantes cognitives, les types de consignes, le support pédagogique, les fonctions psychomotrices, les tâches et les interactions. L'orientation de nos travaux ne repose pas sur le contenu (nous postulons que le professeur, au départ, est compétent dans sa matière, dans sa discipline), mais sur la façon dont le message est véhiculé. On fait référence aux éléments de la communication qui touchent les dimensions non-verbales et affectives. Celles-ci occupent une place très importante dans la communication, mais elles sont difficilement observables et lorsque des auteurs ont tenté de développer des instruments de ce genre comme (Galloway, Hall et Heger, Roberson, Steen, in Simon et Boyer 1974), elles nécessitent une grande part d'entraînement de la part des observateurs et font souvent appel à des catégories qui ne relèvent pas de l'évidence.

Ces contraintes nous ont amenés à réviser notre démarche et à réorienter nos travaux afin de s'assurer que notre grille conservait sa rigueur tout en demeurant un instrument de perfectionnement et non pas un outil de recherche.

Les changements majeurs

A Tutorat pour approche tutorale

Nous avons élaboré une définition dans le premier document intitulé "Tutorat centré sur la personne, phase I". Cette définition concernait l'encadrement, et portait le titre de tutorat. Les critiques entendues une fois le document diffusé, ont mis en évidence que le terme "tutorat", dans la tête de plusieurs intervenants, faisait uniquement référence à une forme précise d'intervention pédagogique qui concerne la mise en place d'une intervention structurée, fondée sur des interventions individuelles donnant lieu à un contrat et à un suivi. De fait, ceux qui se référaient à cette définition avaient beaucoup de difficulté à comprendre les avenues que nous voulions explorer en extensionnant le tutorat à toute forme d'encadrement.

Autre constatation, pour plusieurs professeurs, le tutorat implique une durée dans le temps et une continuité dans les interventions; ces exigences sont loin d'être adaptées aux pratiques pédagogiques actuelles. L'exercice du tutorat comme tel, repose sur un autre ratio réduit maître-élève et il est difficile, pour

eux, de penser à l'appliquer dans la conjoncture actuelle.

Plusieurs intervenants ont aussi réagi au vocabulaire utilisé pour décrire le tutorat: celui-ci faisait trop référence à l'approche de Roger et cette conception, selon eux, est révolue. En utilisant ce langage, on risquerait de rencontrer des résistances qui empêcheraient notre message de passer.

La plupart reconnaissaient cependant le bien-fondé de notre démarche et l'importance accordée à l'encadrement, mais il nous est clairement apparu qu'il nous fallait proposer un autre terme, même si quelques professeurs pratiquent le tutorat. Mais, il s'agit d'une denrée rare. Sans exclure ce genre d'expérience, nous voulons englober la réalité de l'encadrement en général. Nous avons alors opté pour "l'approche tutorale". Ce terme témoigne du désir explicite de récupérer l'essence même de notre définition et, en même temps, de faire la démonstration que cette approche peut davantage s'appliquer aux pratiques pédagogiques actuelles, tout en conservant un certain nombre de propriétés qui s'inspirent du tutorat.

C'est pourquoi, à partir de maintenant, la définition devient:

> "l'approche tutorale en enseignement nous apparaît comme une fonction d'encadrement de nature professionnelle, inscrite dans une perspective pédagogique et revêtant, en raison de son caractère individualisé, un caractère privilégié qui tient compte de l'expérience très diversifiée de chacun des étudiants."

Cette définition de l'approche tutorale rejoint pratiquement la relation pédagogique dans son essence même, mais se caractérise par ce rapport individualisé qui ne se limite pas nécessairement à une rencontre de personne à personne, mais peut également inclure des petits groupes dans la perspective de rejoindre les étudiants dans une relation plus personnalisée.

Le terme "approche tutorale" englobe davantage l'intervention rattachée à l'encadrement et il est plus facile, selon nous, maintenant, de faire comprendre aux professeurs que l'approche tutorale se situe dans une perspective centrée sur l'étudiant et s'applique à un ensemble de pratiques pédagogiques déjà en usage.

Cet effort pour définir une réalité d'encadrement constitue la pierre angulaire de toute la réflexion

qui sera déclenchée par la grille d'observation. Car nous nous adressons, dans cet exercice d'analyse, aux professeurs qui font, qui privilégient et qui valorisent les différentes formes d'encadrement. L'application de notre travail n'a de sens qu'auprès des intervenants qui désirent un contact plus personnalisé avec leurs élèves et qui, grâce à la grille, pourront se positionner, s'analyser et envisager, le cas échéant, des pistes ou des amorces de changement dans la direction d'une attention plus grande à l'élève.

B Grille d'observation pour grille d'auto-observation

Ce changement est l'un des plus importants dans le cadre de cette recherche. Simon et Boyer (1974) rappellent que les grilles d'observation, même si elles servent à l'occasion à du perfectionnement, nécessitent souvent tout un appareil logistique (matériel, entrainement) et sont souvent beaucoup plus utiles en recherche. Et même lorsqu'on emprunte des grilles existantes, il faut les adapter et les modifier. Qu'il suffise de rappeler le nombre de variantes de la grille de Flanders (Simon et Boyer, 1974).

L'analyse des grilles tirées du répertoire de Simon et Boyer (1974) et traitant des aspects affectifs et non-verbaux, se solde par un bilan peu encourageant. Les catégories présentées sont très générales. Il nous faut les traduire, les adapter pour l'ordre collégial et définir d'autres sous-catégories pour répondre aux propriétés que nous avons mentionnées antérieurement. Bref, aucune grille ne peut être utilisée intégralement.

De plus, la présence d'une tierce personne dans un contexte d'intimité, puisqu'on fait presque toujours référence à des rencontres individuelles, est loin d'être facilitante. Il faut l'introduire et lui permettre d'assister à plusieurs rencontres. Ce n'est pas l'observation d'une seule rencontre d'une demi-heure qui peut permettre d'identifier des constantes dans les comportemerts. Si, de plus, on ajoute un appareillage d'observation comme le magnetophone ou le vidéo, on augmente d'autant la gêne en situation d'encadrement et, encore plus, en situation d'encadrement répété.

La maîtrise des différentes catégories de la grille, particulièrement dans le domaine affectif et non-verbal, suppose de la part de l'observateur une réappro-

priation et un entrainement aux techniques d'observation. Le non-verbal requiert aussi beaucoup d'attention sur des aspects très subtils, si l'on en juge par les grilles proposées dans le répertoire de Simon et Boyer (1974). A moyen terme, cet entrainement devient onéreux, d'autant plus que seulement certaines personnes deviennent habilitées. Dans cet ordre d'idées, on limite passablement l'expansion de l'utilisation de la grille auprès des usagers.

S'il faut du temps pour maitriser et du temps pour observer, les coûts d'une telle opération deviennent très élevés. Ils sont peut-être justifiables dans le cadre d'une recherche, mais ils le deviennent de moins en moins dans le cadre d'un perfectionnement, même si on limite les catégories et qu'on les rend facilement compréhensibles.

Ce changement n'est pas commandé seulement par les contraintes des grilles d'observation mais aussi par des préoccupations inhérentes à nos travaux. En précisant les critères d'élaboration de la grille, nous faisons déjà valoir l'importance, pour le professeur, de se réapproprier la démarche. Parce qu'il s'agit non pas simplement d'observer, mais de permettre au professeur de déclencher, chez lui, un intérêt et un

désir de s'améliorer, de modifier ses comportements et ses attitudes en fonction de ce qu'il a pu observer lui-même. Dans cette optique, si le professeur réussit à faire son propre bilan sur la base des données qui lui sont fournies, la réflexion est sûrement bien mieux amorcée.

En contrepartie, deux objections majeures demeurent. La première se rapporte à la perception subjective du professeur (Evertson et Green in Wittrock, 1986).

Pour remédier à ce handicap, il faut inclure dans la grille d'auto-observation, une composante évaluative administrée auprès des étudiants: ce qui permettra au professeur de mettre en parallèle sa vision et celle de ses étudiants.

La deuxième objection est la tendance à répondre selon une image idéalisée, selon un certain conformisme social; ce que d'autres nomment la désirabilité sociale. Une des façons de contrer cette objection, est d'inclure dans la grille une composante qui oblige le professeur à se situer par rapport à cette image idéalisée. Nous y reviendrons au chapitre III, en faisant valoir les travaux sur le concept de soi de Lécuyer

(1978) et l'image professionnelle d'Ada Abraham (1982).

Il existe sûrement d'autres obstacles à surmonter comme la clarté et la compréhension des consignes, le degré de motivation et de persévérance du professeur pour terminer la démarche. Ces obstacles font référence au contenu général et à la présentation. Ils peuvent être contrôlés par la validation même de l'instrument alors que les deux autres handicaps mentionnés exigent d'introduire dans la grille des nouvelles composantes.

Cette prise de position pour une grille d'auto-observation n'est pas sans risque. Mais elle répond mieux aux exigences et aux propriétés que nous nous sommes fixées. Etant contrôlée par l'intervenant, l'évaluation sera rendue moins menaçante et respectera le professeur à la fois dans son rythme et dans son intimité.

Les conséquences de ces changements

Comme l'intervenant enclenchera lui-même sa démarche, celui-ci devra assurer la compilation de ses données et leur interprétation. A ce titre, il faut envisa-

ger des modes de calcul facilement accessibles et introduire suffisamment d'informations pour que l'usager puisse interpréter son profil de façon satisfaisante.

Pour nous aider dans l'élaboration de cette grille, les documents de Simon et Boyer (1974) et de Evertson et Green in Wittrock (1986) ne sont pas d'un très grand secours puisqu'ils ont écarté de leur analyse ce genre d'instrument.

Par ailleurs, des instruments auto-correctifs qui intègrent à la fois des questionnaires et des guides d'interprétation sont présentement en usage ici au Québec et pourront nous apporter des éclairages sur l'organisation et la formulation du contenu. Le questionnaire de difficultés d'apprentissage LG-3 (Dorais et al., 1983), la série de documents sur l'aide à l'apprentissage (Gauthier et al., 1984), de même qu'une grille d'auto-analyse de son enseignement font partie de ce répertoire (Lasnier, 1986 - document non publié).

Les apports théoriques

Cette recherche s'appuie sur deux courants idéologiques. Le premier s'inspire de la recherche action et le second, du mastery learning.

Cette recherche qui se voulait, au départ, l'élaboration d'une épreuve d'analyse fondée sur les résultats propres au mentoring, s'est transformée au fil des discussions et a emprunté davantage les paramètres de la recherche action.

Ce tournant a pris forme lors de la mise sur pied du groupe réacteur. Ce dernier est vite devenu un groupe qui réagissait à l'ensemble de la démarche, depuis le titre accordé à chaque définition jusqu'aux étapes d'élaboration de chacune des épreuves.

Cette situation s'est avérée fort intéressante, puisqu'elle traduisait les préoccupations de professeurs qui étaient intéressés par le tutorat, mais qui constataient que la forme traditionnelle ne pouvait s'appliquer. Ils désiraient, par ailleurs, récupérer l'essentiel de cette démarche, tout en la rendant plus facilement applicable. De là, la formulation de l'approche tutorale. Et c'est ainsi que s'est amorcée la démarche s'apparentant à la recherche action, sachant

que cette méthode ne possède pas de définition simple et qu'elle fait appel autant aux finalités de la recherche qu'à celles de l'action et à celles de la formation (Goyette, 1987).

Le second courant s'inspire du mastery learning. Le "mastery learning" ou pédagogie de la maîtrise, se définit selon Pierre Matteau comme:

> "une stratégie d'enseignement qui fait appel aux plus élémentaires règles du bon sens. Identification des préalables cognitifs et affectifs nécessaires aux apprentissages, vérification des acquis des étudiants par rapport à ces préalables, planification de l'enseignement en fonction des carences identifiées, évaluation des apprentissages la plus fréquente possible, rétroaction fréquente aux étudiants et enseignement correctif". (1988)

Cette stratégie est souvent utilisée par les intervenants, mais pas toujours dans l'ordre indiqué ou encore dans une volonté délibérée.

Bloom (1984), fervent defenseur du tutorat, a été l'un des premiers à réaliser, de façon systématique, des recherches sur les effets de cette stratégie et sur son efficacité. Dans son texte intitulé "The search for Method of Group Instruction as affective as one-to-one tutoring" (1984), il démontre des effets cumulatifs des interventions appliquées en mastery lear-

ning qui permettent d'obtenir une efficacité qui se rapproche sensiblement de celle du tutorat. Il cite, à ce propos, les travaux de Nordin (1979) sur la mise à niveau des prérequis, de Tenenbaum (1982) sur le renforcement et la participation active et les travaux de Burke (1983) sur l'apprentissage des processus cognitifs supérieurs (habileté à résoudre des problèmes, etc.).

Sa conclusion est que "90% des étudiants encadrés par le tutorat et 70% des étudiants ayant reçu le mastery learning ont obtenu des résultats comparables aux 20% des étudiants qui ont obtenu les meilleures notes avec un enseignement traditionnel".

Cette démarche de Bloom (1984) illustre cette préoccupation de trouver des moyens à travers la pédagogie des groupes, d'atteindre une efficacité semblable à celle du tutorat en terme de maîtrise des habilités.

Dans notre recherche, nous suivons un peu la même trajectoire. Exercer le tutorat dans un contexte actuel est de plus en plus difficile, étant donné les contraintes et les ressources limitées. Nous voulons, par ailleurs, récupérer l'essence même du tutorat par les façons d'agir et d'être du professeur dans cette

situation et l'appliquer à des petits et moyens groupes. Donc, appliquer à la pédagogie de groupe les mêmes éléments de l'intervenant qui en fait un interlocuteur efficace dans une relation avec un élève. Le parallèle ne s'arrête pas là.

Bloom (1984) souligne, dans son article, qu'en fonction du tutorat, le professeur peut encourager et supporter l'élève, de façon nettement plus fréquente qu'en groupe. Dans ce contexte de groupe, le professeur n'intervient pas avec la même qualité avec tous ses élèves. Il est plus souvent qu'autrement sélectif dans ses interventions et ses encouragements. Il est plus porté vers certains élèves qui performent, qui s'expriment. En travaillant avec la stratégie du mastery learning, Bloom est convaincu que si le professeur reçoit une aide quelconque pour se sécuriser dans l'image qu'il a de ses méthodes d'enseignement et son style d'intervention, l'apprentissage des élèves en sera d'autant amélioré.

Nos intuitions se situent dans la même foulée. Les travaux de la première phase avaient mis en évidence qu'il y avait deux grands types de préoccupations qui émergeaient des intentions et des gestes posés par ceux qui exercent du tutorat. La premiere s'orientait

plus vers la tâche et les objectifs et la seconde manifestait plus un intérêt pour les progrès de l'élève.

Nous privilégions cette seconde tendance dans l'élaboration de la grille. Celle-ci s'inscrit très bien dans les préoccupations de Bloom, car le professeur qui s'intéresse à ses élèves, qui vérifie constamment où ils en sont, est souvent un professeur centré sur l'élève et non pas seulement sur la transmission d'un contenu, mais plutôt sur sa maîtrise par l'élève dans des fonctions complexes telle la résolution de problème.

Un autre élément de ce parallèle est l'importance d'éveiller et de faire prendre conscience au professeur de ses attitudes et comportements pour être plus en mesure d'en avoir le contrôle et envisager, s'il le désire, des améliorations dans le sens souhaité. Bloom traduit cette idée dans les répercussions du mastery learning et la nécessité, pour le professeur, d'être conscient de sa façon d'agir. On retrouve cette idée chez Guskey (Blom, 1984), lorsqu'il décrit la surprise et la résistance des intervenants à adopter le mastery learning. Chacun a besoin de faire son propre cheminement avant d'adopter cette stratégie

pédagogique. Ce cheminement se réalise en voyant l'impact de leurs actions sur le comportement de leurs élèves lorsqu'ils mettent à l'essai certains éléments du mastery learning.

Cet intérêt de Bloom pour des stratégies qui seront aussi efficaces pour le tutorat et l'importance pour le professeur de réaliser et d'adapter des attitudes centrées sur l'élève, sont les deux dimensions qui rattachent l'approche tutorale du mastery learning.

L'un et l'autre demeurent aussi complémentaires. Pendant que le "mastery learning" cherche à mettre au point des stratégies pédagogiques efficaces et centrées sur l'élève, l'approche tutorale s'intéresse aux attitudes et comportements du professeur, lequel sera le plus habilité à exercer ce type de stratégie.

Voilà, décrits de façon brève, les pôles d'attache de notre recherche de l'approche tutorale avec les courants théoriques existants, une recherche exploratoire guidée, d'une part, par les caractéristiques de la recherche action et, d'autre part, par un souci de l'efficacité centré sur la personne par le biais de stratégies qui tentent de suivre en groupe des cheminements personnalisés.

Deuxième chapitre

Ce deuxième chapitre présente les résultats de la validation de nos définitions. Dans la démarche méthodologique initiale, nous proposions une analyse discriminative des définitions pour s'assurer que, sur la base des critères contenus dans chacune d'elles, on puisse dégager un ensemble de comportements et d'attitudes qui leur soient caractéristiques. Cette démarche était rendue nécessaire, puisque nous avions affaire à des catégories a priori qui exigent une déduction logique des comportements et qui résistent au test de la réalité.

La modalité, prévue au programme, consistait à demander à des juges d'apposer un ensemble de titres aux cinq définitions et de dégager par la suite des configurations qui marqueraient la présence ou l'absence du degré de parenté entre les définitions. Cette technique fait davantage appel à l'homogénéité et la cohérence d'un contenu: on peut ou on ne peut pas facilement résumer une définition par un titre. Mais elle ne met pas directement en évidence le caractère discriminatif des définitions.

Tout en conservant ce test qui nous renseigne tout de même sur la clarté des définitions, nous avons décidé d'ajouter un questionnaire qui consiste à relier des caractéristiques à nos définitions. Les résultats obtenus nous permettront de vérifier jusqu'à quel point chacune des définitions peut être déterminée par un certain nombre de caractéristiques qui lui sont propres. Par exemple, si une définition attire, à elle seule, la plupart des caractéristiques, on pourra en conclure qu'il n'y a pas de discrimination évidente entre chacune d'elles. Par contre, si plusieurs des définitions regroupent un nombre important de caractéristiques différentes, on pourra en conclure qu'elles se démarquent et nous aurons, pour chacune d'elles, des éléments constitutifs servant de référence à l'élaboration des comportements et des attitudes.

Élaboration des questionnaires

Pour élaborer le questionnaire sur les titres, nous nous sommes inspirés du travail de Suzanne Ducharme, présenté dans le cadre de l'A.Q.P.C. en 1986, ainsi que des catégories présentées par Berquist dans son volume Handbook for Faculty Development (1978).

Pour le questionnaire sur les caractéristiques, elles sont empruntées a une étude de Mia Gladstone (1985) qui portaient sur un ensemble de caractéristiques propres au tuteur. D'autres caractéristiques sont également tirées d'un article sur les qualités d'un bon professeur (Pearce, 1968).

A titre d'information, nous demandions aux professeurs de nous indiquer les modes d'encadrement qu'ils utilisent le plus fréquemment. Ceci dans le but de connaître ceux qui sont le plus en usage.

Nous avons choisi un mode de réponse qui nous permettait d'obtenir un nombre significatif d'informations sur chaque énonce. Pour ce faire, nous avons opté pour la méthode des choix. Pour chaque item, le répondant était invité à nous indiquer à quelle définition il l'attribuait. Pour les titres, il avait deux choix et pour les caractéristiques trois. Nous demandions aussi au répondant de nous indiquer si l'opération avait été facile ou difficile. Ce renseignement nous fournit une donnée supplémentaire sur le caractère discriminatif des définitions. Ces deux questionnaires sont présentés en annexe I.

L'échantillon

Les deux questionnaires ont été administrés à 95 professeurs du collège Lionel-Groulx, enseignants et enseignantes à plein temps. Au total, nous avons reçu 44 questionnaires répartis de la façon suivante:

TABLEAU I

Distribution des professeurs par discipline

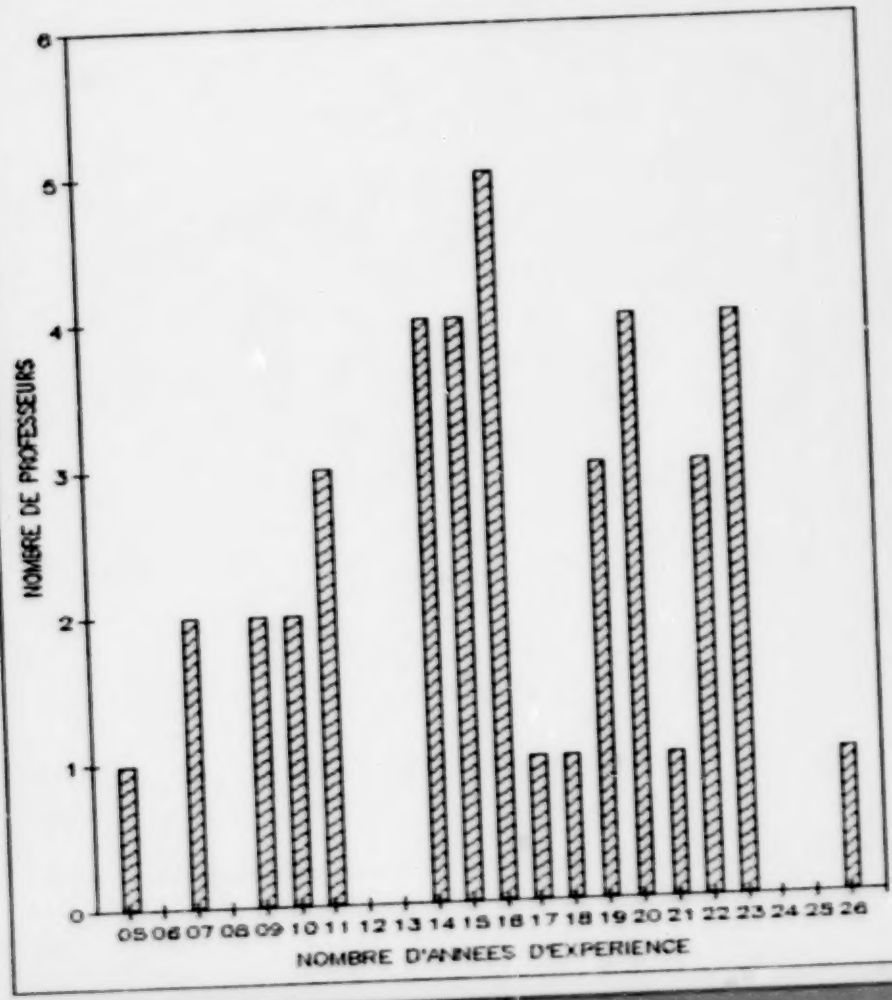
Arts plastiques	2	Anglais	1
Biologie	1	Mathématiques	6
Chimie	1	Musique	6
Comptabilité	2	Philosophie	6
Economie	1	Physique	1
Education physique	4	Psychologie	3
Français	4	Sociologie	1
Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)	1	Tech. de bureau	1
		Tech. de la documen.	3

Cette répartition, quoique non représentative de l'ensemble des professeurs, s'avère un échantillon assez diversifié des disciplines à caractère obligatoire et de nature scientifique et artistique présentes au Collège, mais n'étant pas aléatoire, il ne peut représenter l'ensemble des professeurs. Mais ce n'était pas notre objectif. Nous visions une variété de professeurs.

La moyenne d'années d'enseignement est de 14,07. On remarque, dans l'histogramme (histogramme I) que 13 professeurs sur 44, soit 30,2%, ont entre 14 et 16 ans d'expérience et que 8 sur 44, soit 18,6%, ont plus de 22 ans d'expérience.

HISTOGRAMME I

DISTRIBUTION DES PROFESSEURS SELON LEURS ANNEES D'EXPERIENCE AU CEGEP



LEGENDE

NOMBRE D'ANNEES D'EXPERIENCE

Les modes d'encadrement les plus en usage (cf tableau II) chez les répondants sont dans l'ordre, les exercices pratiques en classe, le travail d'équipe en classe et répondre à des questions au bureau.

TABLEAU II

Présentation des modes d'encadrement selon leur fréquence d'utilisation

1-	Exercices pratiques en classe	38
2-	Travail d'équipe en classe	28
3-	Répondre à des questions au bureau	26
4-	Travail de session et suivi au bureau	13
4-	Enseignement individualisé	13
6-	Travail en laboratoire et suivi au bureau	8
7-	Répondre à des questions dans le corridor	4
8-	Stages de fin d'étude	2
9-	Projets pilotes (EGAPO, etc.)	1
9-	Pool de professeurs qui répondent, à leur bureau, aux difficultés rencontrées par les élèves	1

Analyse des données

A Mode de calcul

Pour chaque titre ou chaque caractéristique, le répondant inscrit le numéro de l'une ou l'autre des définitions par les chiffres de 1 à 5.

Pour faciliter l'analyse, nous avons emprunté un mode de calcul qui donne un poids à chacune des valeurs accordées au choix. Par la suite, nous avons utilisé le chi carré pour vérifier si les poids obtenus, différaient des poids théoriques pour chacune des variables de l'échelle.

Concrètement, pour les items du questionnaire portant sur les titres, nous avons attribué un poids à chaque choix, soit 2 pour le choix 1, et 1 pour le choix 2. Ce qui donne la cote pour chaque définition à l'endroit de chaque énoncé. Ainsi, en se référant à la définition présentée dans le tableau III, la compilation de la cote pour le titre "jardinier" s'effectue de la façon suivante:

Définition 1: $(4 \times 2) + (7 \times 1) = 15$

TABLEAU III

EXEMPLE DE COMPILATION
POUR LE QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES TITRES

	DEFINITION	CHOIX 1 (SUBTOTAL)	CHOIX 2 (SUBTOTAL)	TOTAL (SUBTOTAL)	COTE (SUBTOTAL)
	1	4	7	11	15
	2	5	12	17	22
	3	5	3	8	13
	4	20	7	27	47
	5	8	13	21	29
LE JARDINIER		42	42		25,2

Pour ce qui est du questionnaire portant sur les caractéristiques (voir tableau IV), nous avons compilé les fréquences en y ajoutant, pour chacune, les poids suivants, soit 3 pour le 1er choix, 2 pour le 2e choix et 1 pour le 3e choix. Ce qui nous donne la cote suivante pour la caractéristique "empathique":

Définition 1: (1 X 3) + (2 X 2) + (7 X 1) = 14

On retrouve, en annexe II, le détail pour chacun des titres (II-A) et chacune des caractéristiques (II-B) avec, d'une part, les totaux bruts et, d'autre part, les totaux pondérés tels que nous les avons calculés ici. Par la même occasion, on retrouvera, sur la même ligne, les valeurs du chi carré et leur niveau de signification au seuil de $P < .001$. En plus de ces compilations, on indique également si les choix ont été faciles ou difficiles à réaliser.

TABLEAU IV

EXEMPLE DE COMPILATION
POUR LE QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES CARACTERISTIQUES

DEFINITION	CHOIX 1 (SUBTOTAL)	CHOIX 2 (SUBTOTAL)	CHOIX 3 (SUBTOTAL)	TOTAL (SUBTOTAL)	COTE (SUBTOTAL)
1	1	2	7	10	14
2	6	14	18	38	64
3	4	1	0	5	14
4	15	15	5	35	80
5	15	9	11	35	74
EMPATHIQUE	41	41	41		49,2

B Analyse et interprétation des données

1. Analyse des titres

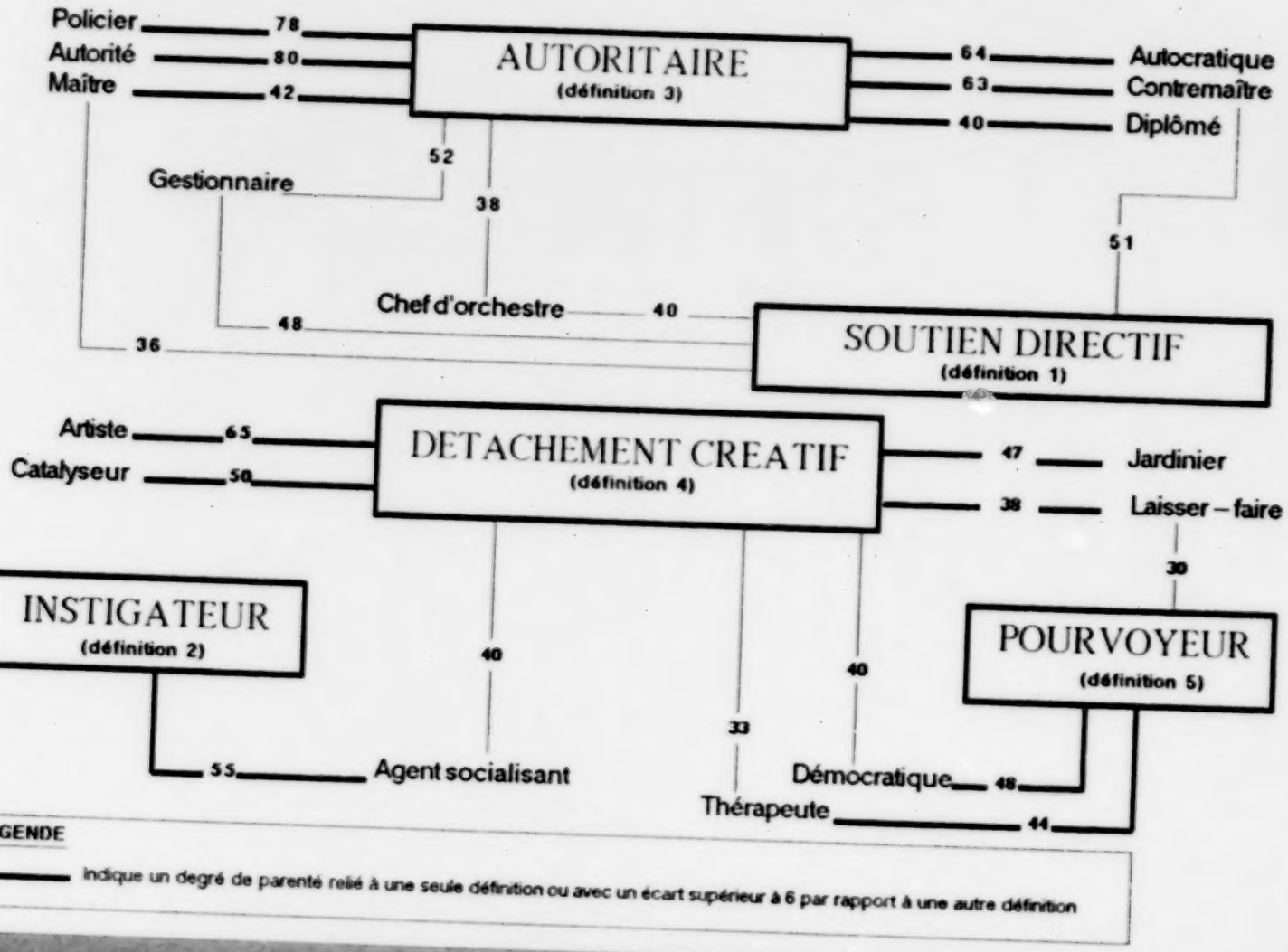
L'analyse des titres, à l'aide du chi carré, a permis d'écarter ceux qui n'étaient pas significatifs au seuil de 1%. Nous éliminons 7 titres soit, le modèle, l'expert, le médecin, le facilitateur, le praticien, l'architecte et le concepteur.

Le tableau V a été établi à partir des poids supérieurs à 30 pour l'ensemble des cotes de chaque énoncé. De cette façon, même si ce chiffre est arbitraire, il nous permet d'opérer une certaine selection et de vérifier, compte tenu du degré de signification, quels sont les titres qui se rapprochent le plus de nos définitions. Le tableau V illustre, sous forme de diagramme, les liens entre les titres proposés.

On constate que l'autoritaire et le détachement créatif retiennent davantage l'attention. Rattaché à l'autoritaire, on retrouve le soutien directif, et en liaison avec le détachement créatif, le pourvoyeur et l'instigateur.

TABLEAU V

Répartition des titres selon les définitions et leur lien de parenté en tenant compte du seuil de $P < .001$



2. Analyse des caractéristiques

Après l'analyse du chi carré, seulement 3 caractéristiques ont été écartées parce qu'elles n'étaient pas significatives au seuil de $P < .001$ soit, provocateur, condescendant et impartial.

Nous avons regroupé (voir tableau VI), pour chacune des définitions, les caractéristiques qui s'y rattachaient en utilisant toujours 30 comme seuil minimum pour déterminer les poids les plus significatifs. Le degré de parenté est encore ici exprimé en terme de poids pour chacune des caractéristiques. Ainsi, pour la définition 1, soutien directif, s'y rattache en premier lieu le sens pratique avec un poids de 72, mais cette caractéristique est aussi en lien avec la définition 2 avec un poids de 60. Il faut comprendre la disposition des chiffres de la même façon pour toutes les autres caractéristiques, c'est-à-dire, dans l'ordre, le premier chiffre référant à la première définition et le second à la définition identifiée après le tiret.

TABLEAU VI
RÉPARTITION DES CARACTÉRISTIQUES
SELON LES DÉFINITION ET LEUR LIEN DE PARENTÉ
EN TENANT COMPTE DU SEUIL DE $p < .001$

A) DÉFINITION 1: Soutien directif	1 - 2				
	Sens pratique (72,69)				
B) DÉFINITION 2: Instigateur	2	2 - 4	2 - 4 - 5	2 - 1 - 3	
	Responsable (82)	Constructif (90,82)	Franc (67,64,62)	Rigoureux (66,63,50)	
C) DÉFINITION 3: Autoritaire	3	3 - 1			
	Intransigeant (116)	Direct (75,75)			
D) DÉFINITION 4: Détachement créatif	4	4 - 5	4 - 5 - 2	4 - 2	4 - 2 - 5
	Chaleureux (104) Sens de l'humour (95) Esprit ouvert (109) Accessible (101) Amical (106) Compréhensif (97) Attentif (92) Capable de donner du feedback (86) Créatif (114) Sensible (95) Stimulant (99) Enthousiasme (96) Dévoué (95) Généreux (94) Souple (101) Sympathique (98)	Empathique (80,74) Disponible (97,95) Serviable (97,90) Observateur (84,78)	Respectueux (85,85,73) Perspicace (88,78,74) Transparent (70,67,63)	Établit le rapport de confiance (90,84) A de l'entregent (87,73)	Patient (81,79,73)
E) DÉFINITION 5: Pourvoyeur	5 - 2	5 - 4	5 - 2 - 4		
	Compétent (76,66)	Erudit (70,58)	Mature (83,80,79)		

On peut constater que le détachement créatif regroupe la très grande majorité des caractéristiques soit 25 sur 35. Cette définition en retient pour elle seule, 16, et partage les 9 autres avec pourvoyeur et instigateur. La définition soutien directif n'a aucune caractéristique en propre et elle en partage une autre avec instigateur.

L'instigateur conserve une seule caractéristique et en partage 2 autres avec détachement créatif et pourvoyeur. Seule l'autoritaire retient une seule caractéristique et partage l'autre avec soutien directif.

La définition pourvoyeur n'a aucune caractéristique en propre, mais en partage 3 avec l'instigateur et le détachement créatif.

Ainsi, à part une caractéristique, vigoureux, toutes les autres partagent les mêmes configurations que pour les titres, **soit un rapprochement entre les définitions autoritaire et soutien directif, et une autre entre instigateur, pourvoyeur et détachement créatif.**

Les choix: facile ou difficile

Pour réaliser cette tâche, il semble qu'une majorité ait trouvé l'opération plus facile que difficile. Pour les titres, dans 13 cas sur 16, le facile l'emporte sur le difficile et l'écart type entre les répartitions pour chaque catégorie et selon chaque item est de 11.29, avec une dispersion de 3 à 20.

Pour les caractéristiques, dans 30 cas sur 39, le facile l'emporte sur le difficile et l'écart type est de 11.0, avec une dispersion de 3 à 21.

Interpretation des données

Ainsi, peu importe la grille, le modèle ou le système de référence empruntés par les professeurs pour répondre aux deux questionnaires, tous les intervenants s'entendent pour définir deux pôles. L'un, caractérisé par autoritaire et soutien directif, s'oriente vers une préoccupation du contenu et des procédures à faire respecter. L'autre, identifié par détachement créatif, instigateur et pourvoyeur, fait ressortir une préoccupation de la personne de l'étudiant, de son progrès, de sa prise en charge. Cette situation n'est pas étonnante, puisqu'elle avait déjà été énoncée dans

le premier rapport, suite à l'analyse des questionnaires sur l'implantation du tutorat. Toutefois, les travaux récents en psychologie cognitive et dans le domaine du mastery learning, apportent des nuances à cette dichotomie et on parle plutôt maintenant d'enseignement et d'apprentissage (Dunkin, Barnes in Wittrock, 1986).

Même si les pôles existent et sont reconnus, il n'en reste pas moins que cette analyse des titres et des caractéristiques nous oblige à reconsidérer sérieusement nos définitions puisque dans leur libellé initial, elles ne permettent pas d'opérer une discrimination suffisante. Selon les objectifs souhaités, chaque définition doit être suffisamment complète et distincte et regrouper un certain nombre de caractéristiques propres. Ce qui n'est pas le cas. Il nous faut donc les reprendre, à la lumière des informations que nous possédons. Un éclairage supplémentaire nous est apporté par l'analyse de la construction interne de ces définitions et de la philosophie qui en supportait la formulation. Ces informations expliquent un peu plus le résultat obtenu et nous fournissent des précisions sur le libellé des nouvelles formulations.

A- Construction interne des définitions

La très grande popularité de la définition 4 pour les caractéristiques s'explique, en partie, par son libellé qui représente un mode d'intervention idéalisé et représente ce que tout professeur souhaite comme caractéristique personnelle. Cette identification n'est pas étrangère à toutes les professions sociales qui ont tendance à se conformer à une sorte d'image idéalisée (Abraham, 1982). Cette définition a donc été fortement influencée par un facteur de désirabilité sociale.

Dans ce même ordre d'idée, la définition 3, autoritaire, comportait des éléments qui la rendaient indésirable.

Le fait d'avoir souligné des segments orientait aussi indûment la signification des énoncés et biaisait le choix des participants.

Plusieurs définitions comprennent des segments négatifs qui ont pour effet de rendre les répondants résistants et peu enclins à répondre selon leur désir.

On remarque également, dans un autre ordre d'idée, que chaque définition ne comporte pas de référence aux

interventions. On n'a pas fait l'exercice de rattacher des modes d'action ou de réaction à l'une ou l'autre définition. Ce qui, dans le cas de notre grille, faciliterait le travail de décodage en terme de comportements comme c'est le cas pour la grille de Flanders (Simon et Boyer, 1974).

B- Conception des définitions

Les auteurs américains semblent concevoir le mentoring par étapes. Ils établissent des niveaux ou des stades et privilegient un etat optimum. A partir de l'autoritaire, on pourrait très bien situer sur un continuum tous les autres types d'intervention pour aboutir, dans une logique évidente, vers le détachement créatif comme étant le stade optimum. On peut comprendre plus facilement l'existence de jugements de valeurs qui orientent la démarche du mentoring vers un idéal, et que cette préoccupation soit présente dans la formulation telle que nous l'avons empruntée de l'auteur de la première phase de la recherche sur le tutorat. Il faut aussi se rappeler que le mentoring s'étend idéalement sur plusieurs années, à l'instar d'une démarche thérapeutique.

C'est en raison de ce continuum que chaque définition ne fait pas, non plus, constamment appel à des éléments différents. Le soutien directif, par exemple, reprend en partie la formulation de l'autoritaire en y ajoutant une nuance.

Or, notre approche est totalement différente. Nous cherchons à identifier, non pas des niveaux, mais des modes d'approche qui répondent aux besoins des étudiants, exprimés selon les divers moments du processus. Il n'y a pas de comportements à valoriser ou à privilegier. Au contraire, le tuteur doit pouvoir intervenir selon tous les modes d'approche proposés et recourir à une gamme très variée d'interventions.

Cette constatation était déjà présente dans le rapport sur le tutorat:

> "<u>Une grille d'observation</u>
>
> Ces niveaux fournissent des éléments de base à l'élaboration d'une grille d'observation qui serait susceptible de permettre aux professeurs de se positionner quant à leurs comportements. Mais cette grille devrait aussi permettre de décoder par rapport à chacun des comportements, les attitudes sous-jacentes.
>
> Cette grille devra aussi identifier certaines caractéristiques comme la capacité pour le tuteur d'intervenir à différents niveaux

> selon les besoins exprimés verbalement ou non par l'étudiant.
>
> La formulation des définitions, des comportements et des attitudes devrait permettre aux professeurs de se reconnaître à l'un ou l'autre niveau et non pas seulement au niveau détachement créatif." (p. 97).

Dans son livre sur le Management, approche systémique, Marcel Laflamme (1981) souligne également cette importance d'avoir à son actif, non pas un modèle unique, comme il le dit et nous citons:

> "Plutôt que d'être prisonnier d'un modèle univoque, il semble plus approprié d'appliquer une approche pragmatique axée sur l'adaptation optimale à chaque situation. Ceci laisse entendre que la direction autoritaire peut aussi avoir sa place et que, d'autre part, une plus grande inefficacité peut résulter de la participation de tous à toutes les décisions. Dans son article intitulé "Remise en cause de la participation", Pierre Lorrain affirme: il ressort clairement que le mode de gestion doit s'inspirer de l'analyse d'une situation donnée, plutôt que d'obéir aux préceptes d'une idéologie". (p. 316)

En prenant en compte toutes ces considérations sur la construction même des énoncés et sur la philosophie qui les inspire et qui nous inspire maintenant, nous avons décidé de reformuler chacune des définitions en y incluant des éléments qui vont préciser le type d'approche et qui vont illustrer les types d'intervention appropriés.

Dans la perspective où le professeur n'est pas seulement rivé à un mode d'intervention, mais peut s'adapter selon les situations et les moments du processus, nous pensons que chacune des définitions doit très bien refléter un comportement et une intervention, de façon à ce que, dans chaque situation présentée, le professeur puisse choisir une façon d'agir. C'est le cumul des réactions pour un ensemble de situations qui déterminera le profil et qui fera ressortir si le professeur privilégie plus d'un mode de réaction.

Nous avons décidé d'inclure, de plus, un nouveau mode d'approche: le laisser-faire. Chacun des modes fait appel à un type d'action qu'il soit de nature ouverte ou fermée, alors que le laisser-faire, tel qu'on le retrouve dans les théories sur le management ou sur le leadership, se présente plus comme une absence d'action ou d'intervention. Il nous faut donc tenir compte de cette dimension. Pour la formulation, nous nous sommes inspirés des travaux de Marcel Laflamme (1981).

Quant aux titres, nous en avons repris certains qui étaient déjà évocateurs et nous avons pris soin, pour les autres, de respecter le sens des définitions en suggérant des termes plus positifs et aussi plus des-

criptifs. Bref, un nouvel exercice de définition qu'il nous faudra à nouveau valider, mais cette fois par la méthode des juges.

Concrètement, pour chaque mise en situation (celles-ci étant définies dans le prochain chapitre), nous proposerons six types de réactions inspirés respectivement des six modes d'intervention. La méthode des juges permettra de déterminer s'il y a correspondance ou s'il y a confusion entre les réactions et le choix du mode correspondant. Un tel exercice conduira au maintien ou à la réduction des modes suggérés.

Dans le tableau VII, nous présentons les nouvelles définitions et, par souci d'assurer une comparaison entre les deux versions, nous avons inclus dans la partie de gauche, l'ancienne formulation, et dans la partie de droite, la nouvelle.

TABLEAU VII

LES DEFINITIONS DES MODES D'APPROCHES SELON L'ANCIENNE ET LA NOUVELLE VERSION

MODES D'INTERVENTION - LES DEFINITIONS

1- Autoritaire

Le tuteur détermine les buts, les objectifs, l'organisation et l'allure du travail. Il raisse à l'ordre, conteste, confronte, ne laisse pas d'alternative, se centre sur la performance de l'étudiant et émet des sanctions. Dans ce mode, la coopération est inexistante.

2- Soutien directif

Le tuteur continue à avoir le contrôle sur la démarche mais accepte de faire des changements dans l'adaptation de la tâche. L'interaction commence à être possible.

3- Instigateur

Le tuteur doit amener l'étudiant à choisir ses buts ainsi que les étapes devant conduire à leur réalisation. L'étudiant est responsable de ses apprentissages et de ses performances, est capable de s'évaluer par rapport aux normes, comprend ses réussites et ses échecs. Cette façon d'agir suppose de la part du tuteur l'acceptation de la réciprocité.

4- Promoteur

Le tuteur agit comme support. Sa compétence, ses connaissances offrent à l'étudiant la possibilité de choisir ce qui lui convient le mieux. Il favorise la capacité de celui-ci à trouver en lui les ressources nécessaires lui permettant de solutionner les problèmes.

5- Détachement créatif

Le tuteur est là pour supporter, protéger, aider à évaluer ainsi qu'à encourager à l'innovation. Il procure un environnement positif favorisant l'expérimentation et la découverte de réponses originales en deviennent la clé.

LES SIX MODES D'INTERVENTION

A) Les interventions de type directif

L'intervenant se centre sur la performance de l'étudiant. Il le raisse à l'ordre, conteste, confronte, critique, laisse peu d'alternatives. Ce sont des interventions qui portent sur le contenu, qui informent, qui structurent et qui évaluent.

B) Les interventions de type soutien directif

L'intervenant reste centré sur la performance de l'étudiant, il accepte de faire des changements dans l'adaptation de la tâche. Il y a quelques interactions. Il négocie, il revalue, il se réajuste. Ce sont des interventions qui portent sur le contenu: qui informent, qui structurent et qui évaluent à partir du contenu de cours et des éléments de la démarche.

C) Les interventions de type instigateur

L'intervenant amène l'étudiant à clarifier ses buts et les étapes qui conduisent à leur réalisation. Il accepte diverses possibilités pour atteindre les objectifs. Il signale les progrès accomplis et rappelle le chemin à parcourir. Ce sont des interventions qui portent sur la clarification de contenu, sur l'interaction, sur le renforcement.

D) Les interventions de type pourvoyeur

L'intervenant complète les réponses de l'étudiant. Il incite celui-ci à découvrir ses possibilités et le stimule à les mettre en pratique. Ce sont des interventions qui portent sur le renforcement et l'utilisation des idées et des éléments hors contenu proposés par l'étudiant.

E) Les interventions de type catalyseur

L'intervenant offre à l'étudiant la possibilité de choisir ce qui lui convient le mieux. Il stimule les réponses originales, l'encourage à prendre des risques. Les interventions sont caractérisées par des questions ouvertes qui utilisent les idées de l'étudiant et des éléments hors contenu proposés par l'étudiant et l'intervenant.

F) L'absence d'interventions: le laisser-faire

L'intervenant est passif. Il ne réagit à rien qui émane des étudiants. Il ne s'intéresse pas à la performance. Il s'en tient seulement à son contenu. Il évite les situations qui posent des problèmes.

Troisième chapitre

Ce chapitre présente les composantes de la grille d'auto-observation et identifie le rationnel qui en sous-tend l'élaboration. Trois sources de références seront présentées: l'image professionnelle de Abraham (1982), l'estime de soi de Lécuyer (1978) et les deux dimensions du management de Blake et Mouton (1969).

Mises en situation

Une fois les définitions bien déterminées, selon des critères précis, nous passons à l'autre étape qui consiste à mettre au point des mises en situation d'encadrement vécues dans la pratique pédagogique habituelle des professeurs.

Il nous faut constituer un répertoire d'événements qui permet à des professeurs de vérifier de quelle façon ils peuvent intervenir. Dans le contexte de notre grille, le recours à des situations qui sortent du contexte habituel de la discipline du professeur se présente comme un moyen fort utile lorsqu'on veut faire un bilan. Le recours à des expériences variées hors de la discipline peut conduire à cerner plus facilement quelles sont les interventions privilégiées du professeur. Souvent, les exercices rattachés à des stratégies de changement de

comportement s'inspirent de ce mode d'approche (Palomares, Ball 1985; Pfeiffer, Jones, 1982).

Toujours en référence aux propriétés de la grille, les réactions du professeur doivent lui permettre de visualiser rapidement sa façon d'agir par rapport à d'autres et suggérer ainsi des alternatives.

Dans ce contexte, les mises en situation proposeront des scènes de la vie pédagogique où étudiant et professeur se retrouvent en interaction. Ce sont des scènes qui, à la limite, peuvent s'appliquer à toute pratique qui privilégie une certaine forme d'encadrement. Pour chacune d'entre elles, nous identifierons des façons possibles d'intervenir, de réagir. Ces comportements seront déterminés par les caractéristiques de chacun des six modes d'intervention. Concrètement, pour chaque situation, il y aura six façons différentes de réagir.

La tâche de chaque répondant consistera à indiquer le type de réponse qu'il privilégie pour chacune des scènes. Une fois cet exercice complété, l'usager sera appelé à cumuler ses réponses selon une démarche précise, laquelle démarche aboutira à un profil de réponse selon les six modes d'intervention.

Quant à l'interprétation, nous soumettrons différentes pistes selon l'allure générale du profil et selon la mobilité du répondant à l'intérieur des modes d'intervention.

Chacune des mises en situation devra répondre aux critères suivants:

a) les scènes doivent comporter un élément problématique;

b) elles doivent se présenter dans un contexte qui définit clairement une situation;

c) elles doivent permettre un éventail de réponses, c'est-à-dire qu'il sera possible, à partir de la scène présentée, de proposer des réactions qui s'inspirent de chacun des modes d'approche déjà identifiés.

Pour réaliser ce travail, nous avons demandé la collaboration d'un groupe réacteur de professeurs, qui a accepté de suivre la démarche du mois de janvier au mois de juin 1988. Ce groupe s'est sensibilisé aux concepts, s'est réapproprié la démarche et a réagi aux différentes composantes de la grille. Ces professeurs représentaient les disciplines suivantes: français, philosophie, physique, éducation physique, mathématiques et psychologie.

Informé des critères et partant de son expérience, chaque membre du groupe a proposé des situations. Nous avons également demandé à un aide pédagogique de fournir des situations inspirées des réactions des étudiants. Cet exercice a permis de recueillir un répertoire de 41 scènes pédagogiques.

Critères d'analyse

Comme ces mises en situation ont été formulées par plusieurs professeurs, elles ne sont pas nécessairement présentées selon le même format, c'est-à-dire que certaines empruntaient un mode impersonnel, d'autres faisaient appel au professeur ou à l'étudiant comme élément déclencheur. Nous nous sommes livrés à un exercice de reformulation pour donner une certaine uniformité à toutes les mises en situation et pour éviter d'induire ou d'orienter les réponses. Mais combien de situations retenir, et selon quels critères?

Cette question nous ramène aux objections majeures qui présidaient à l'élaboration d'une grille d'auto-observation.

L'une des contraintes dans une grille d'auto-observation est la tendance, pour le professeur, à répondre selon une image idéalisée. Ada Abraham (1982) a beaucoup réfléchi sur ce sujet. Elle y affirme:

> "Tant que son appréciation de soi dépend de l'image idéalisée, l'enseignant doit d'abord satisfaire le besoin d'existence et de défense de cette image. Processus aliénant à l'extrême. L'individu devient esclave de sa propre oeuvre: celle-ci est fictive et résulte uniquement des désirs sans relation avec des expériences réelles. C'est pourquoi le besoin de confirmer l'existence de l'image idéalisée se fait de plus en plus fort, d'abord sous la forme d'une quête d'appréciation positive et d'éloges de la part des autres et, parallèlement, d'une opposition aux critiques reniant l'existence des traits désirables."

Elle a cherché à rencontrer ce professeur qui fait des efforts pour se connaître, en dépit des pressions qui le rendent souvent prisonnier de cette image idéalisée.

Elle a regroupé des intervenants et a pris graduellement conscience de ce réseau d'interrelation dans lequel se trouve captif le professeur, soit l'élève, le parent, ses collègues, l'inspecteur, toutes ces composantes étant intériorisées et jouant de force l'une contre l'autre.

Dans ce contexte, elle définit le soi professionnel comme:

> "(celui) qui comporte sa propre conception de ses traits, de son attitude envers les individus rencontrés au cours de son travail, enfin, les sentiments et les valeurs qui s'y rattachent." p. 37

Cette conception englobe plusieurs volets et soulève la possibilité d'interactions individu-environnement:

> "L'image professionnelle du soi est déterminée par la considération que l'individu a de lui-même et par celle qu'il attribue aux autres à son egard. Les éléments interpersonnels influent non seulement sur le sentiment de satisfaction, mais également sur le moral de l'individu."

Elle a ensuite bâti un test avec la technique du Q-Sort. Cette technique permet au répondant de se positionner par rapport à une liste de caractéristiques personnelles. Elle a tiré son matériel d'entrevues non dirigées auprès des intervenants, des élèves et des directeurs d'école:

> "En analysant les protocoles de ces discussions, en écoutant leur enregistrement au magnétophone, nous avons choisi plus de 300 phrases courtes, des items qui correspondaient à des thèmes essentiels. Des critères de choix étaient déterminés par la fréquence de l'apparition du thème dans les discussions ou par l'intensité émotionnelle qui l'accompagnait. Le test illustrait des aspects centraux du comportement de l'enseignant et de son attitude envers les élèves, les inspecteurs, les collègues." p. 40

Ce test correspond assez bien à la façon dont le professeur compose avec son image idéalisée.

La technique du Q-sort, utilisée par Ada Abraham, ne se prête pas au contexte d'une grille d'auto-observation. Celle-ci doit comporter inévitablement un mode objectif de réponse qui, de plus, doit se compiler facilement et donner lieu à des interprétations simples.

Nous avons appris que Mme Abraham avait développé une version objective du MIISPE (Matrice intra et interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant). Cette version se présenterait en deux formats: 60 questions (version originale) ou 30 questions (version abrégée).

Chaque enseignant doit compléter, dans la version originale, quatre fois les 60 énoncés qui sont disposés différemment selon l'une ou l'autre des quatre dimensions répertoriées, à savoir:

1- le soi actuel: comment il se perçoit
2- le soi pour les élèves: comment il pense que ses élèves le perçoivent
3- le soi pour l'autorité: comment il pense que son inspecteur le perçoit
4- le soi idéal: comment il aimerait être

Par la suite, il compile ses scores à partir des écarts sur les 4 volets qui renvoient à des configurations types. Cet exercice aboutit à l'analyse du "soi caché", faisant ainsi allusion aux dimensions préconscientes et inconscientes.

Un tel exercice s'avère trop complexe pour le genre d'utilisation que nous voulons réaliser avec notre grille. Tout au plus cherchons-nous à rendre conscient le professeur de ses interventions. Nous ne visons, selon la terminologie d'Abraham, que la porte d'entrée de l'inconscient. C'est par une démarche ultérieure de perfectionnement que le professeur devra être sensibilisé aux facettes cachées du soi.

L'interprétation du MIISPE exige aussi l'intervention d'une tierce personne habilitée à interpréter les configurations types qui peuvent se présenter. Or, une telle intervention dépasse les objectifs d'une grille d'autoobservation. Il faut s'en tenir à des dimensions facilement compréhensibles et d'usage spontanée, sans préparation pour l'intervenant lui-même.

Dans ce contexte, nous sommes portés, dans un premier temps, à tenir compte du soi tel que perçu et du soi idéalisé. En ce sens, nous limitons notre analyse du soi

à un écart qui vise à mesurer ce qu'on nomme généralement l'estime de soi (Lécuyer, 1978). C'est une mesure du degré d'acceptation de soi: jusqu'à quel point le professeur reconnaît ce qu'il est et ne cherche pas à se sur ou se sous-évaluer.

Déjà, nous sommes en présence d'une mesure indirecte du soi, même si nous faisons appel à une perception du professeur. Celui-ci définit sa perception à partir d'énoncés déjà élaborés, à partir desquels nous induisons une interprétation.

Il y a certes des façons plus simples de mesurer l'estime de soi. Rosenberg (Lécuyer, 1978) a mis au point un questionnaire comprenant 10 énoncés pour lesquels l'adolescent indique s'il est fortement en accord, d'accord ou fortement en désaccord. "Le grand mérite de cet instrument, comme le souligne Lécuyer, vient de ce que les items viennent tous d'un même univers de contenu". Une telle caractéristique ne peut nous échapper et devrait nous guider dans l'analyse et les critères de rétention de nos énoncés. Partir, par exemple, d'un éventail plus grand pour réduire à un petit nombre. Selon les sous-facteurs prédominants, cette donnée métrique apparaît comme nécessaire.

Nous ne pouvons pas cependant reprendre integralement le questionnaire de Lécuyer; il nous faut l'adapter à des adultes. Il en va de même pour le questionnaire d'Ada Abraham: il doit être adapté au contexte pédagogique québecois. Certains énoncés font même appel à un type d'autorité qui n'existe pas ici au Québec: ce sont les inspecteurs d'école. D'où, pour nous, l'autorité fait tantôt référence au département, aux programmes, aux directives du ministère. On peut certes s'en inspirer, mais il nous faut procéder à une validation dans le contexte de notre grille et des objectifs que nous poursuivons.

Voilà quand même deux sources de références qui nous fournissent des banques d'items pour élaborer une preuve axée sur l'estime de soi et dont la caractéristique sera unidimensionnelle au niveau du contenu. A toute fin pratique, une épreuve qui, après validation, devrait contenir un nombre restreint d'énoncés.

Le mode de réponse pour chaque type de mesure (soi personnel, soi idéal) reprendra les caractéristiques d'une échelle en points. Ce qui donne la possibilité, pour l'intervenant, de nuancer son jugement et d'obtenir plus de variation en terme d'écart. Ce type d'échelle est

fréquemment utilisé pour analyser les attitudes (Simon et Boyer, 1984).

Nous sommes conscients, par ailleurs, que cette procédure renvoie à une mesure indirecte du soi, même si nous faisons appel à la perception du professeur. En effet, celui-ci établit sa perception à partir d'énoncés préétablis dont les résultats traduisent une situation en terme d'estime de soi. Ce choix respecte l'esprit des mises en situation pour lesquelles nous produisons des catégories d'intervention a priori. Nous proposons à l'intervenant de réagir selon un schéma qui supportera, par la suite, sa propre analyse de ses résultats.

Le recours à des méthodes directes du soi selon Lécuyer (1978) offre peut-être des informations reliées au "soi phénoménal", puisqu'il s'agit de questions ouvertes, mais du même souffle, un tel procédé exige l'intervention d'un tiers qui devra proposer des catégories d'analyse selon une grille déjà éprouvée.

D'autres composantes sur les attitudes

Cette mesure rattachée au professeur permet de contrôler jusqu'à un certain point si ce dernier a tendance à se confondre avec une image idéalisée. Une autre façon de

contrer ce biais est de faire appel à l'étudiant qui pourra, à son tour, confronter sa perception à celle du professeur sur la base des mêmes énoncés. Cette épreuve sera de fait proposée au professeur dans la facture finale de la grille.

Ces précautions étant prises, nous nous rendons compte que cette mesure traduit une attitude de l'intervenant à l'égard de lui-même. Or, on sait que les mises en situation nous renseignent sur les réactions du professeur. Bref, sur ses comportements à l'endroit de diverses situations pédagogiques.

Ultimement, notre grille concerne les attitudes et les comportements de l'intervenant. Toujours dans la perspective de trouver des critères pour retenir des mises en situation, il nous faut compléter le répertoire des attitudes puisque nous n'avons pour l'instant que l'attitude du professeur à l'égard de lui-même.

Pour ce travail, nous nous référons au rapport de la phase I dans lequel nous avions mis en lumière deux tendances, l'une exprimant l'intérêt porté davantage à l'étudiant et l'autre, l'intérêt porté davantage au contenu. Ces deux pôles, même si aujourd'hui nous ne les exprimons pas de la même façon, peuvent sûrement être présentés de

façon à ce que le professeur puisse se positionner en regard de chacun. Il est possible, pour l'intervenant, sur la base de ces deux pôles, de reconnaître son attitude face à l'étudiant et face au contenu, sans nécessairement les dichotomiser.

Vu sous l'angle de la relation pédagogique, nous retrouvons la triade professeur, étudiant, contenu. Ces trois composantes sont en interrelation continuelle, quelle que soit les indicateurs utilisés pour définir ce type de relation. Morin a déjà présenté une vision de cette relation. Pour notre part, nous postulons une interaction fondée sur la souplesse d'intervention selon les moments du processus et selon les besoins exprimés. Nous insistons également sur la connaissance du soi chez le professeur, en postulant que plus il se connaîtra et s'acceptera (estime de soi), plus il sera en mesure de saisir l'impact de ses interventions et de les doser.

Dans cet ordre d'idée, si nous pouvions également isoler les attitudes du professeur à l'égard de l'étudiant et à l'égard du contenu, nous pourrions obtenir, avec l'estime de soi, un tableau assez complet des attitudes qui prévalent dans la relation pédagogique.

Pour nous aider à identifier ces attitudes, nous avons recours aux travaux sur le leadership de Blake et Mouton (1969). Leur étude nous fournit des renseignements à la fois pour élaborer des questionnaires sur l'étudiant et sur le contenu et à la fois pour nous suggérer un modèle d'analyse quantitatif qui traduit cette habileté pour le professeur de se positionner par rapport à un ensemble de paramètres bien définis.

L'intérêt pour l'étudiant et le contenu

La grille de Blake et Mouton est fondée sur deux composantes qui évoquent respectivement l'intérêt pour les employés et l'intérêt pour la production. Nous laissons à ces auteurs le soin de nous exprimer la signification de ces deux dimensions:

> **"Intérêt pour la production:**
>
> Les mots production et personnel doivent être pris dans leur acceptation la plus large. L'intérêt pour la production, par exemple, se traduit par la qualité des décisions, le nombre d'idées créatrices que la recherche appliquée transforme en produits ou en méthodes, la qualité et l'efficacité des services d'état-major, l'étude de la répartition des tâches et la mesure de l'efficacité, le volume des ventes ou unités de production. Le mot production n'est pas, selon nous, limité à la production des biens; par là, nous entendons également tout ce que les hommes peuvent être amenés à réaliser au sein d'une Organisation.

> L'intérêt pour la production se traduit différemment selon les échelons. Au niveau le plus bas, c'est souvent une question de quantités ou de mesures de temps; la production se chiffre. Au sommet, c'est une question de choix de politiques et d'orientation donnée aux efforts d'organisation. En fait, la Direction peut exprimer son intérêt pour la production qui maintiendront la croissance et le développement de l'Organisation.

L'intérêt pour le personnel:

> L'intérêt porté par un manager pour son personnel peut se traduire de différentes façons. Il le montre: en s'assurant que son personnel est vraiment motivé pour le travail dont il a la responsabilité; en s'imposant par la confiance plus que par la crainte; en respectant l'amour-propre ou la valeur personnelle des individus; en favorisant et en entretenant de bonnes relations dans le travail; en maintenant un mode de rémunération équitable; en assurant la sécurité de l'emploi; en entretenant des relations amicales avec ses collègues."

Nous ne nous sommes pas livrés à cet exercice de transposition à partir des travaux de Blake et Mouton. D'autres auteurs s'en sont chargés. Certains ont même produit des questionnaires mettant en lumière l'un ou l'autre aspect des deux paramètres de Blake et Mouton.

C'est le cas de Sergiovanni qui a élaboré, dans le recueil d'exercices édité par Pfeiffer et Jones (1982), les exercices sur le leadership. Ceux-ci identifient et

vérifient la tendance qu'a chaque individu, en situation d'exercice de l'influence, de faire primer soit la productivité, soit la satisfaction des membres du groupe.

Cette approche convient bien aux intentions de notre recherche, puisque cette façon de mesurer le leadership s'apparente au professeur qui enseigne. Celui-ci est en position d'exercer une influence sur son groupe et il peut privilégier différentes approches. Dans ce contexte, la productivité peut se traduire par l'intérêt pour le contenu et la satisfaction des membres peut référer à l'intérêt pour l'étudiant.

Dans l'optique traitée, nous voulons savoir jusqu'à quel point l'intervenant se préoccupe du sort de ses élèves dans l'atteinte des objectifs du cours, comment il tient compte de leur rythme, de leurs attentes, de leur progrès, bref, jusqu'à quel point il se centre sur l'étudiant considéré dans sa globalité d'être en situation d'apprentissage.

En contrepartie, il devient important de vérifier si l'intervenant est plutôt captif de son contenu, se sent dominé par celui-ci au point de bousculer et provoquer l'élève dans la maîtrise des connaissances des habiletés, bref, jusqu'à quel point le professeur domine son conte-

nu, est en mesure de prendre des distances, de dégager l'essentiel, de l'adapter selon les moments et les circonstances ou plutôt s'il a tendance à s'y soumettre et oblige l'étudiant à respecter et à s'adapter à son rythme de diffusion et d'assimilation de la matiere.

Le questionnaire proposé par Sergiovanni ne comporte que 18 énoncés, dont neuf portent sur la productivité et les autres sur la satisfaction. Tout en conservant le caractère unidimensionnel de cette épreuve, nous voulons toutefois l'enrichir pour tenir compte des facettes décrites précédemment. Pour ce faire, nous avons eu recours à la banque d'items préparée par les services pédagogiques de l'Université Laval (Dufresne, 1977). De cette banque, nous avons extrait 23 énoncés supplémentaires pour l'intérêt porté à l'élève et 15 pour celui qui traite du contenu. Pour nous guider dans le choix des éléments à retenir, nous nous sommes inspirés des travaux de Berquist sur les huit fonctions propres au maintien du climat. Même si nous enrichissons ces deux épreuves, nous maintenons l'importance du caractère unidimensionnel que nous avons adopté pour l'épreuve sur l'estime de soi. Ce choix d'argumenter est commandé par la méthode ? Ce sont les tests de validité qui nous permettront de retenir les énoncés les plus significatifs par rapport au

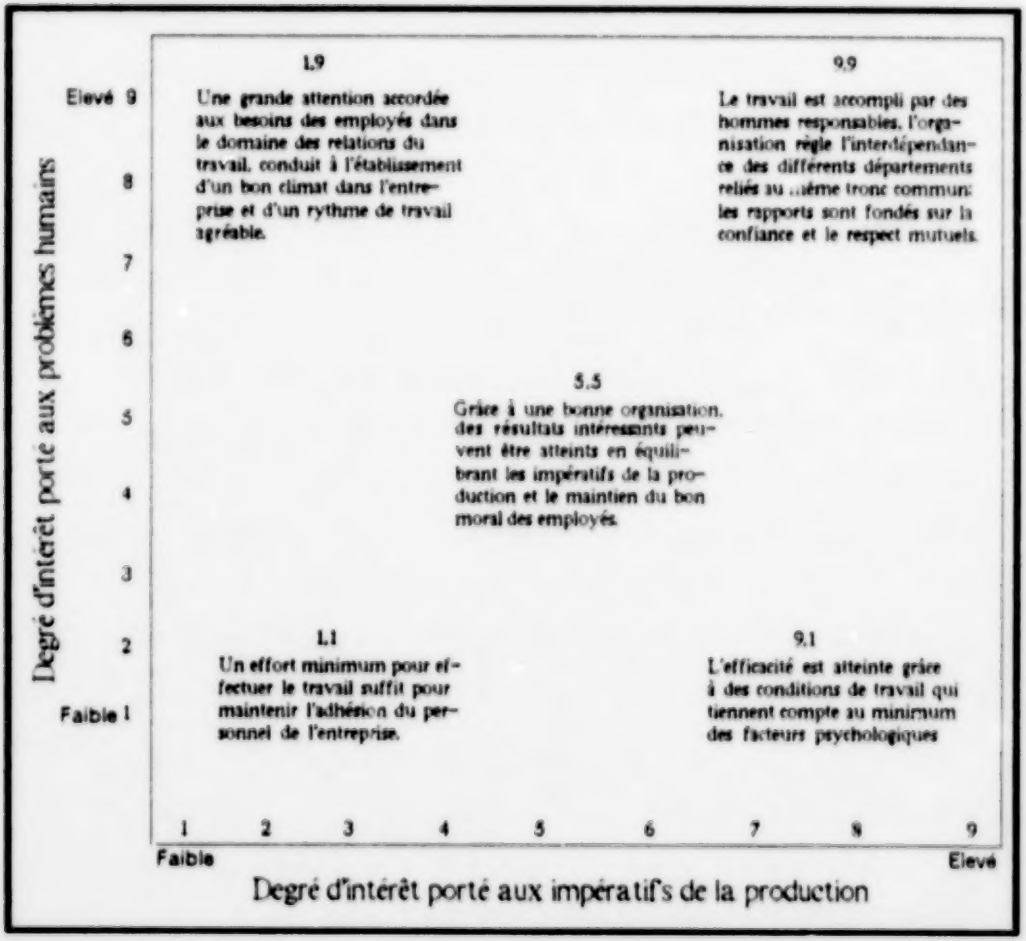
critère unidimensionnel que nous voulons conserver à chacune de ces épreuves.

L'autre attrait de cette grille est que chacune des composantes est établie sur un continuum de 1 à 9 et donne lieu à une matrice bi-dimensionnelle où l'on retrouve 5 configurations types telles que l'illustre la figure I.

FIGURE I

Configuration des deux dimensions de la grille de Blake et Mouton

LA GRILLE



*Tiré du livre de Blake et Mouton: **Les deux dimensions du management**, traduit de l'américain par P. Gourgand, Les Editions d'Organisation, Paris, 1969*

Dans ce modèle, la configuration 9,9 se présente comme le type de leadership qui assume de façon harmonieuse, l'intégration des deux composantes de Blake et Mouton. Elle représente l'intégration complète de l'atteinte des objectifs de la production et de la participation des employés selon leur rythme et leur capacité.

> "Le 9,9 accorde autant d'intérêt au personnel qu'à la production et cherche à satisfaire l'un par l'autre en faisant participer à l'élaboration du travail ceux qui l'exécutent". p. 144

Ce modèle rejoint sensiblement l'une des propriétés de notre grille qui consiste à mettre en lumière ce qu'est une approche qui tient compte des personnes. Blake et Mouton parlent d'approche centrée sur l'organisation, alors que nous, nous parlons d'approche centrée sur la personne. Les deux ne sont pas incompatibles, mais relèvent de niveaux différents d'intervention.

Dans le premier cas, il s'agit d'une perspective institutionnelle et concerne le positionnement des individus; dans le second, il s'agit d'une perspective relationnelle et d'un positionnement à l'égard de l'étudiant.

Ainsi, les deux dimensions proposées et adaptées de Blake et Mouton peuvent donner lieu à des résultats qui, repro-

duits sur un continuum de 1 à 9, nous fournissent un modèle quantitatif conforme à nos objectifs.

En raison de l'importance que nous accordons au professeur et à son interaction avec les deux autres composantes de la relation pédagogique, il serait intéressant de la traduire également selon un continuum de 1 à 9. L'expression des écarts du questionnaire de l'estime de soi pourrait très bien se conformer à un tel continuum. Nous aurions alors un modèle tridimensionnel qui pourrait être représenté de la façon suivante:

La configuration 9-9-9- représenterait la meilleure intégration des 3 composantes. Chaque professeur peut, de cette façon, à partir des réponses fournies, connaître son positionnement et vérifier jusqu'à quel point il vit en fonction de ses capacités et de ses limites ou en fonction d'une image idéalisée. Ce qui lui permettrait également de savoir jusqu'à quel point il prend en compte ou ignore l'étudiant, et jusqu'à quel point il maîtrise son contenu ou il en est dépendant. Il s'agit d'une évaluation critériée, en ce sens que le professeur s'évalue en fonction d'objectifs et non comparativement à ses collègues. Dans la poursuite des travaux, il serait intéressant d'avoir une évaluation normative, mais ceci sera rendu possible après plusieurs interventions auprès de professeurs qui auront passé la grille.

Définition des pôles

Il nous reste alors à définir les pôles de chaque composante de ce qu'on appellera maintenant le PEC pour **P**rofesseur, **E**tudiant, **C**ontenu.

Le soi professionnel au niveau 1: Ce professeur s'identifie à une sorte d'image idéalisée qui ne correspond pas vraiment à ce qu'il est. C'est la personne qui se mécon-

nait, qui a tendance à ignorer ses vrais besoins. C'est aussi la personne qui évite de regarder en face ses propres faiblesses.

Le soi professionnel au niveau 9: C'est le professeur qui se considère comme en devenir, qui compose avec ses forces et ses faiblesses, qui fait très bien la distinction entre ce qu'il est et ce qu'il veut être. C'est celui qui se voit tel qu'il est.

L'intérêt pour l'étudiant au niveau 1: Le professeur manifeste peu d'intérêt pour l'étudiant. Pour lui, c'est un numéro sans plus. Il ne tient pas compte de ses réactions; il se contente de la note.

L'intérêt pour l'étudiant au niveau 9: Le professeur s'intéresse beaucoup à l'étudiant, se préoccupe de ses besoins, de ses progrès, de son cheminement. Il accorde de l'importance autant aux dimensions cognitives qu'affectives. Il privilégie le dialogue, la concertation.

L'intérêt pour le contenu au niveau 1: Le professeur ne tient pas compte de son contenu et n'informe pratiquement pas les étudiants des objectifs qu'il poursuit. Il ne présente aucune ligne directrice même si elle diverge de l'enseignement proposé dans les programmes ou dans les

cahiers de l'enseignement collégial. D'une fois à l'autre, l'étudiant ne sait jamais exactement quel sera le contenu du cours. Les examens varient continuellement, portant à la fois sur le contenu non annoncé et sur le contenu annoncé. Il n'y a pas d'ordre et le professeur laisse aller souvent les étudiants sans leur donner de consignes claires sur le contenu.

L'intérêt pour le contenu de niveau 9: Le professeur s'interesse à son contenu de cours, que ce soit dans des cours à séquence ou non. Dans ses cours, il reste maître de son contenu, même si celui-ci lui est, en partie, imposé. Il se débrouille très bien, il le présente selon des objectifs clairs. Il respecte un certain nombre de séquences. Il finit toujours par dégager l'essentiel et arrive à la fin du cours, en ayant respecté les objectifs prévus au programme. Les étudiants savent quand et comment ils doivent rencontrer ses exigences. Le professeur manifeste également une maîtrise de ce contenu et une compétence dans les types de stratégies qu'il met en place pour favoriser l'atteinte des objectifs.

L'interaction entre ces composantes donnera lieu à 9 configurations dont on trouvera un premier exercice de formulation en annexe V. Ces configurations seront

rapportées dans le guide à l'usage de l'intervenant, au chapitre de l'interprétation.

Critères de choix des mises en situation

Si nous revenons maintenant aux mises en situation, il est devenu plus facile de préciser les critères de choix. Ainsi, en précisant la configuration professeur-étudiant-contenu, il nous faut également trouver, en contrepartie, les mises en situation qui traduisent, sous forme de comportement, les attitudes manifestées. Autrement dit, le répondant doit être confronté à des scènes qui font tantôt référence à son image tel qu'il s'accepte, tantôt référence à l'étudiant, tantôt référence au contenu. Nous avons donc repris chacune des situations en identifiant sur quoi devaient porter, par la suite, les réactions du répondant. Il faut se rappeler que pour chaque présentation, l'usager doit choisir entre six modes de réaction possibles. Au total, nous voulions conserver un minimum de 10 scènes par composante, 30 au total. Pour les fins de validation, nous en avons retenu 36, de façon à éliminer par la suite celles qui ne répondraient pas de façon suffisante à des critères psychométriques. Vous trouverez donc en annexe VI, la liste des 36 situations retenues et formulées de façon suffisamment neutre pour éviter, autant que possible, les biais. Ce ques-

tionnaire fera également l'objet d'une validation et les résultats seront fournis dans le second document.

Les instruments

Nous avons exposé les déterminants de chacun des questionnaires, les sources qui en inspirent le contenu et l'adaptation souhaitée pour les rendre conformes aux propriétés que nous nous sommes fixées antérieurement. Voici maintenant quelle forme prendra chacun de ces questionnaires.

Le PEC

Le PEC comprend 3 questionnaires qui identifient les attitudes du professeur à l'égard de lui-même (P), à l'égard de l'élève (E) et à l'égard du contenu (C).

Le P traduit l'image professionnelle du soi et jusqu'à quel point le professeur se différencie ou s'identifie à l'image idéalisée. Ce questionnaire comprendra environ 55 énoncés. Le mode de réponse choisi est une échelle en 5 points. Le répondant est invité, dans un premier temps, à réagir en fonction de lui et, dans un second temps, en fonction du professeur idéal. C'est l'écart qui constitue la cible d'analyse et les scores seront reportés sur un continuum de 1 à 9.

Le E identifie l'intérêt porté à l'élève. C'est un questionnaire objectif d'environ 20 énoncés dont le mode de réponse est une échelle en 5 points. Les scores obtenus seront ensuite introduits dans le continuum de 1 à 9.

Le C manifeste l'intérêt pour le contenu. C'est aussi un questionnaire objectif. Il comprendra environ 20 énoncés. Le répondant fournira son appréciation pour chaque énoncé sur la base d'une échelle en 5 points. Les scores obtenus seront présentés ensuite sur le continuum de 1 à 9.

Ces trois questionnaires déboucheront sur une configuration dont les principales caractéristiques seront fournies en fonction des pôles dominants. Chaque professeur connaîtra sa position sur cette matrice tridimensionnelle et sera en mesure de l'interpréter.

Les mises en situation

Ce questionnaire illustrera des scènes de la vie pédagogique se rapportant à des situations d'encadrement vécues dans les pratiques habituelles des professeurs. Pour chacune de ces scènes, le professeur devra choisir parmi

6 réactions possibles. Il y aura environ 30 situations. Une fois terminé, le professeur établira les fréquences de ses réponses sur la base des 6 modes d'approche. Celles-ci lui permettront ensuite de tracer son profil privilégié d'intervention. L'interprétation lui sera fournie en rapport avec chacun des 6 modes et du degré de souplesse et de flexibilité manifesté.

Composantes évaluatives des étudiants

Pour répondre à l'autre handicap des grilles d'auto-observation, soit la perception subjective, chaque usager de la grille pourra administrer à ses élèves, l'un ou l'autre ou l'ensemble des questionnaires de la grille, pour être en mesure de confronter sa perception avec celle de ses élèves. Pour ce faire, une version adaptée sera soumise en supplément.

Le lien entre les 4 questionnaires

D'une grille qui devait comporter initialement, les mises en situation, nous sommes passés à une grille qui en comporte 4. Ces ajouts ont été rendus nécessaires, d'une part, pour vérifier la position du professeur face à l'image idéalisée et, d'autre part, pour mieux départir les attitudes manifestées par le professeur et les façons

dont celles-ci se traduisent dans les comportements. Le PEC fournit le matériel pour les attitudes telles que le professeur les identifient et les mises en situation représentent la contrepartie des comportements c'est-à-dire la façon dont se manifestent les attitudes dans les activités pédagogiques habituelles.

Exercice de validation

Chaque épreuve subira les tests statistiques nécessaires pour se conformer aux normes psychométriques propres à ce genre de documents. Cette étude fera l'objet du second document, le troisième étant la présentation de la grille d'auto-évaluation.

Conclusion

Au départ, nous avons modifié le terme "tutorat" par "approche tutorale" de façon à nous rapprocher davantage des pratiques pédagogiques usuelles. Nous avons également opté pour une grille d'auto-observation à la fois pour des considérations techniques, mais également pour se rapprocher davantage d'une grille au service du professeur, qui le respecte dans son rythme et dans son intimité.

Toutefois, une telle grille peut biaiser le professeur dans sa perception, dans la mesure où il se conforme à une image idéalisée. Inspirés, d'une part, des travaux d'Ada Abraham et de Rosenberg et, d'autre part, des grilles du leadership de Blake et Mouton, nous avons introduit trois autres questionnaires traduisant les attitudes rattachées aux trois pôles de la relation pédagogique: professeur, étudiant, contenu. Les résultats à ces questionnaires mettaient en relief ce qu'est un professeur tuteur centré sur les élèves. Ces attitudes doivent aussi se manifester par des comportements; ce sera l'objet du questionnaire sur les mises en situation.

A partir d'une grille qui devait générer des comportements et des attitudes en regard des niveaux d'intervention rattachés au mentoring, nous avons été obligés, en cours de route, d'ajouter d'autres dimensions pour rendre compte de la complexité des liens qui doivent se manifester entre les attitudes et les comportements du professeur. Cet ouvrage n'est pas complètement terminé, puisque l'usage, en situation de perfectionnement, lors d'ateliers, pourra nous permettre de raffiner davantage la présentation, la signification et l'interprétation. C'est un départ vers une sorte d'utopie directrice où l'on prodigue une approche personnalisée dans une pédagogie différenciée.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM, A. Le monde intérieur des enseignants. Erès, 1982.

BERQUIST, W.H., PHILLIPS, R. Handbook for faculty development, Gay H. Quehl Ed., Washington, 1978.

BLAKE, R., MOUTON, J.S. Les deux dimensions du management, traduit de l'américain par P. Goingand, Les Editions d'Organi, Paris, 1969.

BLOOM, B.S. The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring in Educational Leadership, May 1984.

BOWTON, B.O. The sorcerer's apprentice: A case study in the role of the mentor, Restin, VA: The council for exceptional children, 1976.

BRUNET, Andrée, QUESNEL, Robert. Le tutorat centré sur la personne, phase I, Collège Lionel-Groulx, 1987.

DENIS, G. L'analyse de l'enseignement collégial, revue Prospectives, déc. 1985.

DORAIS, Sophie. Guide d'utilisation et d'interprétation du LG-3, Productions Lionel-Groulx, 1983.

DUCHARME, S. Quel est votre style d'enseignement? Actes du 6e colloque anuel, juin 1986.

DUFRESNE, R. Système d'évaluation des cours: la banque d'items. Services pédagogiques universitaires. Université Laval, sept. 1977.

GAUTHIER, L., POULIN, N. Savoir apprendre: avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche. Université de Sherbrooke (1983).

GLADSTONE, Mia. Mentoring as an educational strategy in a rapidly changing society. Cegep John Abbott, octobre 1987.

GOYETTE, G., LESSARD-HEBERT, M. La recherche-action, P.V.Q., Montréal, 1987.

LAFLAMME, M. Management, approche systémique, Gaétan Morin Ed., Chicoutimi, 1981.

LASNIER, N. Outil d'auto-analyse de son fonctionnement comme professeur, document non publié.

LECUYER, R. Le concept de soi, Paris. P.U.F., 1978.

MATTEAU, P. Le mastery learning: une stratégie intégratrice in Pédagogie collégiale, oct. 1988.

MORIN, B., ST-ONGE, M. Qu'est-ce que l'enseignement? in Prospectives, février 1987.

NELSON, J.E. Communication: The Key to Public Relations, JOHPRED 57 (4), 1986, p. 64-69.

PEARCE, F.C. Basic education teachers: seven needed qualities, Adult Leadership, janvier 1968.

PFEIFFER, W., JONES, J-E. Le répertoire de l'animateur de groupe: les phénomènes de groupe. Actualisation, Montréal, 1982.

RUPNOW, A., BOWTON, S. Communication in the hey: you can do it but can you say it? in Mentoring: Aid to excellence, Gray Ed. Vancouver, 1986.

SIMON, A., BOYER, E. (Ed) Mirrors for behavior III. An anthology of observation instruments, Pennsylvania, 1974.

WITTROCK, M.C. Handbook of research on teaching, 3e éd., N.Y. McMillan Publishing Co. (1986).

ANNEXE I

Les questionnaires

COORDONNEES

Nom: _____

Discipline enseignée: _____ 4

Nombre d'années d'expérience en enseignement: _____ 10

Quels sont votre ou vos modes d'encadrement privilégiés?
(cochez plus d'une case si nécessaire)

- Travail d'équipe en classe _____ 12
- Exercices pratiques en classe _____ 13
- Répondre à des questions dans le corridor _____ 14
- Répondre à des questions au bureau _____ 15
- Pool de professeurs qui répondent à leur bureau, aux difficultés rencontrées par les élèves _____ 16
- Travail en laboratoire et suivi au bureau _____ 17
- Travail de session et suivi au bureau _____ 18
- Enseignement individualisé _____ 19
- Stages de fin d'étude _____ 20
- Projets pilotes (EGAPO, etc...) _____ 21

CONSIGNE

Nous vous demandons de répondre à deux séries de questions.

A- La première consiste à indiquer trois choix. Après avoir lu chaque définition en page 4, vous choisissez celle qui convient en 1er, 2e et 3e lieu à chacune des caractéristiques énoncées, et vous indiquez si le choix a été facile ou difficile à faire.

EXEMPLE

Caractéristique	1er choix	2e choix	3e choix	choix facile	choix difficile
Acceptation	5	4	3	X	

Le répondant attribue cette caractéristique d'abord à la définition 5, ensuite à la 4 et finalement à la 3, et il a trouvé le choix facile à établir.

L'attribution des choix doit correspondre à un ordre de priorité dans la mesure du possible.

B- La deuxième série de questions consiste à jumeler le titre proposé à l'une ou l'autre des cinq définitions décrites. Ici, vous avez deux choix possibles. Vous indiquez également si le choix a été facile ou difficile à faire.

EXEMPLE

Titre	1er choix	2e choix	choix facile	choix difficile
le conservateur	1	2		X

Ici, le répondant attribue le titre conservateur d'abord à la définition 1, ensuite à la définition 2.

Si, par la suite, vous avez des commentaires à fournir, n'hésitez pas à le faire.

Bonne chance !

LES DEFINITIONS

1- Le tuteur continue à avoir le contrôle sur les tâches, mais l'étudiant doit être encouragé à prendre quelques décisions n'entraînant pas de changements majeurs. L'interaction commence à être possible.

2- Le tuteur doit amener l'étudiant à choisir ses buts ainsi que les étapes pouvant conduire à leur réalisation. L'étudiant doit devenir responsable de ses apprentissages et de ses performances et être capable de s'évaluer par rapport aux normes, comprendre ses réussites et ses échecs, bref s'assumer. Cette façon d'agir exige du tuteur l'acceptation de la réciprocité.

3- Le tuteur détermine les buts, les objectifs, l'organisation et l'allure du travail. Il fait un contrôle constant, porte des jugements et discrédite la piètre qualité de la performance de l'étudiant si celui-ci n'atteint pas les objectifs. Dans une telle attitude, la coopération est, de toute évidence, absente, à cause du besoin de domination du tuteur.

4- Le tuteur est là pour supporter, protéger, aider à évaluer ainsi qu'à encourager à l'innovation. Lorsque ce niveau est atteint les deux partenaires sont de statut égal: deux êtres humains capables d'assumer le succès ou la défaite. L'intervention à ce niveau doit servir à encourager la créativité. Un environnement positif favorisant l'expérimentation et la découverte de réponses originales en deviennent la clé.

5- Le tuteur devient un support. Sa compétence, ses connaissances doivent offrir à l'étudiant la possibilité de choisir ce qui lui convient le mieux. Son attitude doit aussi favoriser la capacité de celui-ci à trouver en lui les ressources nécessaires lui permettant de solutionner les problèmes.

PREMIERE SERIE

A- LISTE DES CARACTERISTIQUES

Caractéristique	1er choix	2e choix	3e choix	choix facile	choix difficile	
Empathique	___	___	___	___	___	22
Chaleureux	___	___	___	___	___	26
Sens de l'humour	___	___	___	___	___	30
Disponible	___	___	___	___	___	34
Etablit un rapport de confiance	___	___	___	___	___	38
Esprit ouvert	___	___	___	___	___	42
Mature	___	___	___	___	___	46
Accessible	___	___	___	___	___	50
Amical	___	___	___	___	___	54
Direct	___	___	___	___	___	58
A le sens pratique	___	___	___	___	___	62
Compréhensif	___	___	___	___	___	66
Compétent	___	___	___	___	___	70
Attentif	___	___	___	___	___	74
Franc	___	___	___	___	___	04
Transparent	___	___	___	___	___	08
Serviable	___	___	___	___	___	12
Capable de donner du feedback	___	___	___	___	___	16
Constructif	___	___	___	___	___	20
Intransigeant	___	___	___	___	___	24
Rigoureux	___	___	___	___	___	28
Créatif	___	___	___	___	___	32
Sensible	___	___	___	___	___	36

Caractéristique	1er choix	2e choix	3e choix	choix facile	choix difficile	
Patient	___	___	___	___	___	40
Respectueux	___	___	___	___	___	44
Stimulant	___	___	___	___	___	48
Enthousiaste	___	___	___	___	___	52
Provocateur	___	___	___	___	___	56
Condescendant	___	___	___	___	___	60
Dévoué	___	___	___	___	___	64
A de l'entregent	___	___	___	___	___	68
Erudit	___	___	___	___	___	72
Impartial	___	___	___	___	___	76
Généreux	___	___	___	___	___	04
Observateur	___	___	___	___	___	08
Perspicace	___	___	___	___	___	12
Responsable	___	___	___	___	___	16
Souple	___	___	___	___	___	20
Sympathique	___	___	___	___	___	24

DEUXIEME SERIE

B- LISTE DES TITRES

Titre	1er choix	2e choix	choix facile	choix difficile	
le jardinier	___	___	___	___	28
le thérapeute	___	___	___	___	31
le policier	___	___	___	___	34
le chef d'orchestre	___	___	___	___	37
le gestionnaire	___	___	___	___	40
l'architecte	___	___	___	___	43
le contremaitre	___	___	___	___	46
le médecin	___	___	___	___	49
le catalyseur	___	___	___	___	52
l'artiste	___	___	___	___	55
l'expert	___	___	___	___	58
l'autorité	___	___	___	___	61
l'agent socialisant	___	___	___	___	64
le facilitateur	___	___	___	___	67
le modèle	___	___	___	___	70
l'autocratique	___	___	___	___	73
le démocratique	___	___	___	___	76
le laisser-faire	___	___	___	___	04
.. maitre	___	___	___	___	07
le diplômé	___	___	___	___	10
le praticien	___	___	___	___	13
le technicien	___	___	___	___	16
le concepteur	___	___	___	___	19
le créateur	___	___	___	___	22

COMMENTAIRES

_____

_____

_____

_____

ANNEXE II A

Tableau des cotes pour les titres
du questionnaire de la forme A

TABLEAU DES COTES DECRIVANT LE LIEN ENTRE LES TITRES

ET CHACUNE DES DEFINITIONS

TITRES		REPARTITION PAR DEFINITION Total brut = (T.B.) Total pondéré = (T.P.)					CHOIX FACILE	CHOIX DIFFICILE	VALEUR DU CHI CARRE ** P<.001
		1	2	3	4	5			
Le Jardinier	T.B.	11	17	8	27	21			
	T.P.	15	22	13	47	29	20	20	** 29,87
Le Thérapeute	T.B.	7	23	5	22	27			
	T.P.	9	36	7	33	44	26	16	** 43,52
Le Policier	T.B.	39	2	40	1	3			
	T.P.	46	2	78	2	3	23	17	** 182,62
Le Chef d'Orchestre	T.B.	26	14	22	13	11			
	T.P.	40	20	38	21	13	25	17	** 21,56
Le Gestionnaire	T.B.	34	12	31	2	9			
	T.P.	48	16	52	3	13	28	14	** 74,13

TITRES		REPARTITION PAR DEFINITION Total brut = (T.B.) Total pondéré = (T.P.)					CHOIX FACILE	CHOIX DIFFICILE	VALEUR DU CHI CARRE ** P<.001
		1	2	3	4	5			
L'Architecte	T.B.	18	15	16	22	15			
	T.P.	26	25	25	35	18	19	22	5,69
Le Contre-maitre	T.B.	37	5	35	3	6			
	T.P.	51	7	63	5	6	28	14	** 121,03
Le Médecin	T.B.	20	16	13	12	25			
	T.P.	30	21	22	19	40	24	18	11,05
Le Catalyseur	T.B.	6	23	5	30	24			
	T.P.	9	32	7	50	34	24	16	** 50,19
L'Artiste	T.B.	3	26	2	37	20			
	T.P.	4	33	3	65	27	25	17	** 97,85
L'Expert	T.B.	25	14	22	7	18			
	T.P.	33	20	36	10	30	21	19	17,70

TITRES		REPARTITION PAR DEFINITION Total brut = (T.B.) Total pondéré = (T.P.)					CHOIX FACILE	CHOIX DIFFICILE	VALEUR DU CHI CARRE ** P<.001
		1	2	3	4	5			
L'Autorité	T.B.	36	3	42	1	3			
	T.P.	43	3	80	2	3	31	11	** 184,69
L'Agent Socialisant	T.B.	6	34	2	29	17			
	T.P.	6	55	3	40	28	26	16	** 74,59
Le Facilitateur	T.B.	14	19	7	24	24			
	T.P.	19	28	12	38	35	23	19	17,92
Le Modèle	T.B.	25	15	17	8	17			
	T.P.	35	19	31	10	31	18	23	17,17
L'Autocratique	T.B.	33	6	34	7	4			
	T.P.	39	8	64	10	8	30	12	** 97,55
Le Démocratique	T.B.	1	28	0	29	29			
	T.P.	1	42	0	40	48	29	14	** 59,17

TITRES		REPARTITION PAR DEFINITION Total brut = (T.B.) Total pondéré = (T.P.)					CHOIX FACILE	CHOIX DIFFICILE	VALEUR DU CHI CARRE ** P<.001
		1	2	3	4	5			
Le Laisser-Faire	T.B.	8	14	6	25	19			
	T.P.	13	20	8	38	30	14	23	** 27,56
Le Maitre	T.B.	26	13	27	7	13			
	T.P.	36	20	42	9	22	26	15	** 27,0
Le Diplômé	T.B.	22	14	24	9	17			
	T.P.	29	20	40	13	27	18	24	** 15,92
Le Praticien	T.B.	23	18	18	13	12			
	T.P.	30	25	32	20	19	19	23	5,34
Le Technicien	T.B.	33	13	24	5	11			
	T.P.	50	18	39	7	15	18	24	** 51,96
Le Concepteur	T.B.	14	22	9	21	20			
	T.P.	18	34	17	37	23	20	21	13,13

TITRES		RÉPARTITION PAR DÉFINITION					CHOIX FACILE	CHOIX DIFFICILE	VALEUR DU CHI CARRÉ
		Total brut = (T.B.) Total pondéré = (T.P.)							** P<.001
		1	2	3	4	5			
Le Créateur	T.B.	5	21	2	34	24			
	T.P.	6	29	4	62	28	23	19	** 84,99

ANNEXE II B

Tableau des cotes des caractéristiques
du questionnaire de la forme A

TABLEAU DES COURS PROPRES A CHACUNE DES CARACTERISTIQUES DU

QUESTIONNAIRE DE FORME A

CARACTERISTIQUES		REPARTITION PAR DEFINITION Total brut = (T.B.) Total pondéré = (T.P.)					CHOIX FACILE	 DIFFICILE	VALEUR DU CHI CARRE ** P<.001
		1	2	3	4	5			
Empathique	T.B.	10	38	5	35	35			
	T.P.	14	64	14	80	74	22	19	** 86,60
Chaleureux	T.B.	9	41	1	42	39			
	T.P.	11	65	2	104	82	31	12	** 150,58
Sens de l'humour	T.B.	11	37	4	39	35			
	T.P.	23	66	10	95	60	13	29	** 92,65
Disponible	T.B.	7	37	5	42	41			
	T.P.	9	53	10	97	95	28	15	** 141,75
Etablit Rapp Confiance	T.B.	8	42	0	42	40			
	T.P.	13	84	0	90	77	31	12	** 85,73

CARACTERISTIQUES		REPARTITION PAR DEFINITION Total brut = (T.B.) Total pondéré = (T.P.)					CHOIX FACILE	CHOIX DIFFICILE	VALEUR DU CHI CARRE ** P<.001
		1	2	3	4	5			
Esprit Ouvert	T.B.	5	41	0	44	42			
	T.P.	5	68	0	109	82	31	12	** 123,61
Mature	T.B.	9	39	0	40	39			
	T.P.	16	80	0	79	83	26	16	** 73,85
Accessible	T.B.	12	38	1	41	40			
	T.P.	13	60	3	101	87	23	20	** 144,10
Amical	T.B.	9	42	0	43	38			
	T.P.	18	77	0	106	63	27	17	** 89,60
Direct	T.B.	35	31	29	16	20			
	T.P.	75	58	75	26	29	19	24	** 43,67
A le sens pratique	T.B.	32	33	14	22	25			
	T.P.	72	69	27	35	49	20	22	** 31,73

CARACTERISTIQUES		REPARTITION PAR DEFINITION Total brut = (T.B.) Total pondéré = (T.P.)					CHOIX FACILE	 DIFFICILE	VALEUR DU CHI CARRE ** P<.001
		1	2	3	4	5			
Compréhensif	T.B.	13	37	0	40	38			
	T.P.	16	68	0	97	76	27	15	** 81,96
Compétent	T.B.	15	33	7	30	33			
	T.P.	29	66	15	54	76	21	18	** 54,04
Attentif	T.B.	11	37	5	40	36			
	T.P.	17	71	7	92	71	26	16	** 107,97
Franc	T.B.	19	32	7	28	32			
	T.P.	29	67	18	62	64	17	22	** 43,2
Transparent	T.B.	11	35	5	0	33			
	T.P.	22	63	15	70	67	18	21	** 59,77
Serviable	T.B.	10	35	5	39	41			
	T.P.	16	49	6	97	90	23	19	** 133,51

CARACTERISTIQUES		REPARTITION PAR DEFINITION Total brut = (T.B.) Total pondéré = (T.P.)					CHOIX FACILE	CHOIX DIFFICILE	VALEUR DU CHI CARRE ** P<.001
		1	2	3	4	5			
Capable donner Feedbac	T.B.	10	37	7	39	34			
	T.P.	18	73	13	86	68	27	15	** 87,77
Constructif	T.B.	14	40	3	38	35			
	T.P.	26	90	6	82	60	29	16	** 98,42
Intransigeant	T.B.	37	24	39	7	16			
	T.P.	72	33	116	11	20	26	18	** 149,78
Rigoureux	T.B.	32	35	22	11	23			
	T.P.	63	66	50	22	45	20	21	** 25,00
Créatif	T.B.	7	40	2	42	38			
	T.P.	9	71	4	114	60	32	11	** 163,20
Sensible	T.B.	8	40	1	40	40			
	T.P.	10	77	1	95	75	30	12	** 142,77

CARACTERISTIQUES		REPARTITION PAR DEFINITION Total brut = (T.B.) Total pondéré = (T.P.)					CHOIX FACILE	 DIFFICILE	VALEUR DU CHI CARRE ** P<.001
		1	2	3	4	5			
Patient	T.B.	10	38	4	39	35			
	T.P.	14	79	5	81	73	31	12	** 112,12
Respectueux	T.B.	8	39	1	40	41			
	T.P.	14	73	1	85	85	30	13	** 129,13
Stimulant	T.B.	12	37	4	38	35			
	T.P.	20	67	5	99	61	26	15	** 113,79
Enthousiaste	T.B.	12	38	1	39	33			
	T.P.	17	70	3	96	60	23	18	** 120,14
Provocateur	T.B.	23	24	27	25	23			
	T.P.	46	42	74	48	37	15	28	16,74
Condescendant	T.B.	26	26	23	18	20			
	T.P.	56	40	67	42	33	16	25	15,74

CARACTERISTIQUES		REPARTITION PAR DEFINITION Total brut = (T.B.) Total pondéré = (T.P.)					CHOIX FACILE	CHOIX DIFFICILE	VALEUR DU CHI CARRE ** P<.001
		1	2	3	4	5			
Dévoué	T.B.	7	34	4	39	35			
	T.P.	10	58	7	95	69	25	16	** 81,43
A de l'entregent	T.B.	10	36	2	38	33			
	T.P.	17	73	6	87	56	24	17	** 103,24
Erudit	T.B.	21	25	17	27	30			
	T.P.	34	41	37	58	70	20	21	** 19,79
Impartial	T.B.	21	28	14	26	26			
	T.P.	41	51	33	53	54	21	19	7,13
Généreux	T.B.	6	36	0	41	38			
	T.P.	12	65	0	94	73	27	15	** 87,0
Observateur	T.B.	13	37	2	38	36			
	T.P.	23	61	6	84	78	26	17	** 93,75

CARACTERISTIQUES		REPARTITION PAR DEFINITION Total brut = (T.B.) Total pondéré = (T.P.)					CHOIX FACILE	CHOIX DIFFICILE	VALEUR DU CHI CARRE ** P<.001
		1	2	3	4	5			
Perspicace	T.B.	6	38	1	39	39			
	T.P.	9	74	2	88	78	26	17	** 135,23
Responsable	T.B.	16	38	3	34	32			
	T.P.	26	82	5	68	65	24	18	** 84,77
Souple	T.B.	6	39	1	42	39			
	T.P.	9	65	3	101	79	29	15	** 146,83
Sympathique	T.B.	10	39	0	40	36			
	T.P.	18	67	0	98	68	27	14	** 78,10